

Integralidad

COLECCIÓN DOCENCIA UNIVERSITARIA | 5

Universidad, territorio y comunidad en la construcción de prácticas formativas integradas

Carlos Giordano
Glenda Morandi
Lucrecia Gallo
(compiladores)



5° JORNADAS
sobre las prácticas docentes
en la **Universidad Pública**



especialización
en docencia
universitaria

Dirección de
Capacitación y Docencia
Presidencia de Grado
SECRETARÍA DE
ASUNTOS ACADÉMICOS



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

Integralidad : universidad, territorio y comunidad en la construcción de prácticas formativas integradas / Carlos Giordano ... [et al.] ; Compilación de Carlos Giordano ; Morandi, Glenda ; Lucrecia Gallo. - 1a ed compendiada. - La Plata : Universidad Nacional de La Plata, 2025.
Libro digital, PDF - (Colección Docencia Universitaria ; 5)

Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-950-34-2474-2

1. Docentes. 2. Enseñanza. I. Giordano, Carlos II. Giordano, Carlos, comp.
III. Morandi, Glenda, , comp. IV. Gallo, Lucrecia , comp.
CDD 370.711

5º Jornadas sobre las prácticas docentes en la Universidad Pública
“La enseñanza en cuestión: preguntas sobre su condición transformadora”

Dirección de Capacitación y Docencia
Especialización en Docencia Universitaria
Prosecretaría de Grado
SECRETARIA DE ASUNTOS ACADÉMICOS
UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA

Coordinación general

Carlos Giordano
Glenda Morandi

Comité Organizador

Debora Arce
Yésica Arenas
Sofía Bugallo
Lucrecia Gallo
Daniela Inveninato
Mariana Lugones
María Emilia Pagni
Ana Ungaro

Diseño

DCV Luz Grioni

Febrero 2025
ISBN 978-950-34-2474-2

Índice

Presentación.....	10
Pensar la formación universitaria en clave de integralidad. Una introducción a las investigaciones, experiencias y reflexiones en desarrollo <i>Gustavo Melfi, Leticia Gennuso, Daniela Sala, Claudia Díaz, Paula Cardós.....</i>	11
El lenguaje del caos. Una reflexión situada sobre la integralidad <i>Juan Pablo Petorutti, Luciana Lugones, Carlos A. Zavaro Pérez, Juan Saldúa.....</i>	26
La educación más allá del aula. Recuperando la experiencia para resignificarla <i>María Laura Almada, Rosario Gómez Castro.....</i>	31
La genética se mete con la agricultura. Talleres de extensión entre la universidad y la escuela media <i>Alejandro Moreno Kiernan, Erica Tocho, Noelia Chiccare, Florencia Bongiorno, María Silvia Tacaliti.....</i>	40
Codiseño de soluciones informáticas para la agricultura familiar desde la perspectiva de la enseñanza de la informática y la agroecología <i>Claudia Queiruga, Agustina Gargoloff, Isabel Kimura, Soledad Duré, Diego Bellante, Celio Tejerina.....</i>	49
Diálogo de saberes sobre la ESI entre el nivel secundario y el superior <i>Angélica Gil, Luciano Perrotta, Susana Villagra, Romina Nievas.....</i>	59
Didáctica: problemáticas actuales en los juegos de azar online y apuestas virtuales en la adolescencia <i>Mariel Santoalla, Mariela Arancibia, Melina Patetta, Camila Kohanoff.....</i>	68
Educación y trabajo en la Universidad: una aproximación al análisis de la formación profesional en los primeros años de la Escuela Universitaria de Oficios en la UNLP (2008- 2017) <i>María Eugenia Vicente.....</i>	77
La educación ambiental comunitaria en el espacio recuperado "La Vía Orgánica", Mar del Plata, Prov. de Buenos Aires <i>Sofía Sol Martín, Ezequiel Francomano, Margarita Menna, Maximiliano Pomponio.....</i>	85
La escuela de los invernaderos <i>Marcela Fedele.....</i>	95
La fisiología vegetal vuelve al nivel inicial. Un proyecto de taller de ciencias sobre frutos y vitaminas <i>Matías Leonel Alegre, Diana Lauff, Giovanella Lucaroni, Gustavo Esteban Gergoff Grozeff.....</i>	101
La geología y las ciencias de la tierra en diálogo con la formación docente continua de la escuela primaria	

<i>María Julia Solari, Valeria Mariana Matschke</i>	108
Desarrollo de prácticas profesionalizantes escuela agraria EESA N°1 de Abasto y FCAYF UNLP <i>Delfina V. Guaymasí, Marco D´Amico, M. Herminia Abre, Julieta S. Gómez, Mariela Massi</i>	115
Habitar la incertidumbre: de la racionalidad técnica a la construcción compleja de prácticas de formación profesional <i>María Silvia Cesanelli, María Alejandra Bulich</i>	123
La integralidad en la enseñanza de la parasitología. Hacia un aprendizaje socialmente significativo <i>María Inés Gamboa, Valeria V. Corbalán, Fiamma Lagala, Beatriz Osen, Nilda Radman</i> ..	131
La práctica profesional y la formación docente en el entramado investigación y transferencia. La coordinación de un nodo en una red interuniversitaria <i>María Elena Molina</i>	140
Las prácticas profesionalizantes como experiencia de articulación. La pedagogía de la integralidad en el marco de la TUnA <i>Carlos A. Zavaro Pérez, Alejandra Bulich, Agustina Gargoloff, Celio Tejerina, Soledad Duré</i>	150
Prácticas de atención primaria y salud comunitaria <i>Claudia Melisa Melillo, Natalia Castellanos, Mariano Culós Dimenna, Carlos Alberto Franca, Guido Enrique Mastrantonio Garrido</i>	160
Prácticas de formación en territorio suplementarias a un trabajo de laboratorio <i>Daniela A. Curvale, Mario G. Díaz</i>	178
Prácticas integrales en el taller con perspectiva literaria de formación en género y derechos humanos en clave intercultural <i>Erika Silvina Bauger</i>	180
Prácticas situadas como espacio para el ensamble de saberes <i>Damián Demaro, María Florencia Vendramin</i>	187
Reflexiones sobre prácticas formativas integrales en dos proyectos de extensión universitaria con trayectoria en el mismo territorio <i>María F. Rossi Batiz, Marina Isla Larrain</i>	197
Territorios “otros” en la práctica profesional docente del Profesorado en Ciencias de la Educación. Reflexiones a partir de las voces de referentes de las instituciones asociadas <i>Gustavo Vicini, Federico Ayciriet</i>	205
Sabores y saberes. Relato de una experiencia interdisciplinaria en el Museo de La Plata <i>Silvia Andrade, María Emilia Pérez, Soledad Scazzola, Jeremías Puentes, Pablo César Stampella</i>	218

Formación integral y sanidad animal. El rol de los estudiantes en el proyecto de extensión "tambo y cerdos sanos" de la UNLP <i>Alejandra Larsen, Rosa del Valle Vela Gerez, Jenifer García, Eduardo Mórtola, Guido Mariano Principi</i>	228
Irradiando prácticas de autocuidado en la comunidad <i>Ramiro Livio Domínguez Guidi, Guillermo Andres Gulayin, Paula Mariela Tomas, Agustina Morgante, Silvina Alejandra Suarez</i>	239
Narrativas territoriales en las niñeces <i>Noemí Casana, Guadalupe Sisu, Pamela Pelitti, Norberto Santos</i>	245
Nuevas formas institucionales de la universidad en el territorio. La comercializadora universitaria de la economía social y solidaria "la justa" <i>Paula Fontana, Sergio Dumrauf, José Martín Bageneta, Vicenta Soledad Duré, Adriana Candelaria Funes</i>	252
Programa de intervención comunitaria en barrios vulnerables. Un espacio de participación y formación en el territorio <i>Lorena Fabiana Turriaga, Leonardo Javier Battaglia, Vanina Cecilia Chiavetta</i>	262
Reflexiones pedagógicas. Travesías formativas en la diplomatura de gestión y conservación del patrimonio documental <i>Débora Solange Saldivar</i>	271
¿Sería tan inocente juego el Antón Pirulero? De la canción que fue, a la pérdida del derecho al juego en niñeces y adolescencias <i>Mariano Colombo</i>	281
Soberanía alimentaria en Berisso. La extensión como una oportunidad para la formación integral en la licenciatura en nutrición <i>Carolina Rosenberg, María Julia Pera Ocampo, Viviana Madrid, Paula Lombardi</i>	288
Talleres en la casita de los pibes-SURES Villa Elvira: una experiencia que explora el trabajo extensionista desde la interdisciplina y la educación popular <i>Julia Pera Ocampo, Milagros Jimena Álvarez, María Ayelén Giannattasio, Juana Tellechea, Solana Raymundo</i>	297
Tekoporá. La belleza del vivir colectivo <i>María Nazarena Mazzarini, Franca Nerea Gomara Rueda, Daira Gomara</i>	306
Viaje académico tecnológico como oportunidad de integración disciplinar de la carrera de ingeniería forestal <i>Natalia Raffaeli, Eleana Spavento, María Laura Tonello, Antonio José Barotto, Juan Marcelo Gauna</i>	316
Aprendizaje en servicios una experiencia educativa universitaria en beneficio y mejora de la salud sexual y reproductiva en adolescentes de instituciones educativas <i>Gladys Marleni Suasnabar Ponce, María del Pilar Ordóñez Ferro, Carmen Zaragoza Pezo Quispe, Jenny Elenisse Zavaleta Lujan</i>	325

Didáctica de la extensión universitaria I

Daniel Agustín Huaranca, Claudia Ester García Ramírez, Danisa Paola Vera, Marcelo Luis López.....335

Didáctica de la extensión universitaria II

Ana Agostina Zayas, Flavia María Belén Salce, Daniela Soledad Ricaldi.....344

Docencia y extensión. Aplicando conceptos integrados del curso de biofísica

Joaquín Bruzzo Lafratto, Mariano Falcón, Pablo de la Sota, Daniel Olaiz, Fernanda J. Coll Cárdenas.....353

El proyecto de intervención comunitaria en salud pública (PIC) en el curso de epidemiología y salud pública aplicada en la FCV-UNLP

María Lucila Benito, María Cecilia Villat, Leandro Amado.....361

Hacia una formación integral. Las prácticas socioeducativas como confluencia entre la docencia, la extensión y la investigación

Florencia Torregiani.....368

Integración entre investigación, docencia y extensión en la UNLP

María Anahí Peñalva, Sonia Beatriz Tosti, Analía Cristina Cecho, Jorge Alberto Dettbarn, Marcelo Osvaldo Moneo.....378

La expedición pedagógica como una forma de construcción de saberes educativos en y desde las prácticas docentes

Alicia Mónica Oudin, Eduardo Julian Medeiro, Estefani Mara Hailen Kusco, Ariana Magalí Radovic, Estefania Hupaluk.....386

La salud en marcha

Laura Cocco, Martín Zemel, Anabella Elvira, Martín Alfaro, Constanza Canale.....394

Secuencia didáctica para la articulación de la docencia, investigación y extensión en la cátedra de investigación de mercados de la licenciatura en comercio exterior perteneciente a la Facultad de Administración Economía y Negocios de la UNAF

Lylían María Rosaura García.....400

Trascender los muros a través de la música

Carina Susana Silva, María Fernanda Figueroa, Milagros Ayelén Aballay, Sergio Gonzalo Colon, Axel Leonel Guevara.....411

Análisis de la responsabilidad social en estudiantes de medicina

María Pía Silvestrini, Juan Emilio Ciancio Pagano, Gustavo Marín.....419

Aspectos biográficos, espacio y desplazamientos en la construcción de sentidos sobre la enseñanza en una universidad conurbana

Lucia Petrelli, Mara Mattioni.....429

Docencia colaborativa interfacultades (educación-obstetricia) en el área de salud sexual y reproductiva en la primera infancia

María del Pilar Asán Velásquez, Rosa Amanda Aguilar Palomino, Fanny Liliana López Obando, Sara Carolina Zamora Chávez, Jenny Elenisse Zavaleta Luján.....441

La formación interprofesional en el ámbito de la salud. Una estrategia pedagógica de grado orientada en lo interdisciplinar <i>Elsa Chiappa, Laura Delaplace, Jorgelina Farré, Karina Zubiri</i>	451
La integración del conocimiento. De lo académico a la investigación <i>Pablo Ricardo Soriano, Mariana Fernández Blanco, Walter Rogelio Domínguez, Gladys Laporte, Daniela Olivera</i>	462
La integralidad en la enseñanza de la parasitología: hacia un aprendizaje socialmente significativo <i>María Inés Gamboa, Valeria V. Corbalán, Fiamma Lagala, Beatriz Osen, Nilda Radman</i>	469
Los LMS e IAs generativas como asistentes en la democratización del ingreso a la universidad <i>Juan Manuel López, Mónica Maciela Ortiz</i>	478
Participación democrática <i>Constanza Guidotti, Ruth Marisol Marín Valdebenito, Edgardo Dallachiesa</i>	459
Vinculación entre el derecho a la educación superior y las estrategias de comprensión de textos <i>María Anahí Peñalva, Ramiro Livio Domínguez Guidi, Sonia Beatriz Tosti, Analía Cristina Cecho, Andrea Viviana Bosi</i>	496
Pensar el proceso de enseñanza y aprendizaje en la Introducción al Urbanismo desde los aportes de la extensión crítica <i>Marisol Vedia, Augusto Núñez, Cecilia Torres, Lucas Ozorio, Mauricio Velio</i>	503

Presentación

Pensar la formación universitaria en clave de integralidad. Una introducción a las investigaciones, experiencias y reflexiones en desarrollo

Gustavo Melfi, Leticia Gennuso, Daniela Sala, Claudia Díaz, Paula Cardós

Presentación

Desde la Especialización en Docencia Universitaria y la Dirección de Capacitación y Docencia de la Secretaría de Asuntos Académicos de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), las Jornadas sobre las Prácticas Docentes en la Universidad Pública, se constituyen en un espacio de reflexión y construcción colectiva de conocimiento.

Desde su inicio en 2016, las Jornadas, con una periodicidad bienal, se han consolidado como un espacio fundamental de diálogo, intercambio y reflexión crítica en torno a las prácticas docentes. A través de sus ediciones anteriores (2016, 2018, 2020 y 2022), este evento ha trascendido su carácter exclusivamente académico, afirmándose también como una apuesta profundamente política de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), comprometida con la garantía del derecho a la educación superior para todos y todas.

En este marco, las “5° Jornadas sobre las prácticas docentes en la Universidad Pública. La enseñanza en cuestión: preguntas sobre su condición transformadora”, que se desarrollaron los días 15, 16 y 19 de agosto de 2024, de forma bimodal, plantearon un desafío central: problematizar los modos en que las instituciones universitarias pueden asumir su condición transformadora en un contexto marcado por la profundización de las desigualdades. Este desafío involucra no solo el compromiso con la justicia educativa, sino también la necesidad de repensar y jerarquizar las condiciones de trabajo docente y fomentar su formación continua como pilares fundamentales para el fortalecimiento de la universidad pública.

Con la participación de más de 1500 docentes universitarios e investigadores -entre asistentes y expositores- de la UNLP y otras Universidades Nacionales y una convocatoria de más de 390 artículos bajo la modalidad de relatos de experiencias, reseñas de investigación y reflexiones sobre las prácticas, las Jornadas son una invitación a interpelar nuestras prácticas, a construir preguntas críticas y a producir colectivamente caminos alternativos que permitan responder a las demandas del presente, para profundizar el rol de la Universidad como agente de transformación social.

Este libro, titulado “**Integralidad. Universidad, territorio y comunidad en la construcción de prácticas formativas integradas**”, forma parte de una colección que recopila y sistematiza los principales ejes de discusión y producción académica de estas Jornadas, haciendo foco en: la relación universidad, territorio, organizaciones y sujetos; la participación en proyectos desde la interactoralidad; las prácticas socio comunitarias, formación y diálogo de saberes; las nuevas formas de institucionalidad de la universidad a partir del territorio; la articulación e integración de las prácticas de docencia, investigación y extensión.

Pensar la formación universitaria en clave de integralidad. Una introducción a las investigaciones, experiencias y reflexiones en desarrollo

Gustavo Melfi, Leticia Gennuso, Daniela Sala, Claudia Díaz, Paula Cardós

En el contexto actual de la educación superior, abordar la relación entre la universidad, el territorio, las organizaciones y los sujetos es fundamental para repensar la función social de las instituciones educativas. La integralidad se manifiesta en la necesidad de generar un diálogo fluido entre los distintos actores involucrados: estudiantes, docentes, nodocentes, comunidades y organizaciones sociales. Este vínculo no solo enriquece los procesos de aprendizaje, sino que también permite una reflexión crítica sobre las realidades locales y la búsqueda conjunta de soluciones a problemáticas sociales y económicas, pero también afectivas y culturales. La participación activa de todos los actores en este proceso fortalece la relevancia de la educación superior al responder directamente a las necesidades del territorio, promoviendo una relación de reciprocidad entre la universidad y su entorno.

Tal como se la comprende desde la UNLP, la integralidad supone una concepción y práctica que busca superar la fragmentación de las funciones universitarias y promover una transformación institucional que integre estas funciones de manera coherente y articulada. Es por ello que, esta noción implica otras dimensiones tales como la interactoralidad, que remite a la construcción de proyectos y propuestas en conjunto con actores sociales y comunitarios, reconociendo y valorando los saberes y experiencias de todos los involucrados, y supone promover el diálogo de saberes y la planificación conjunta. Requiere asimismo un trabajo de inter y multidisciplinariedad, reconociendo que la complejidad de los problemas sociales, económicos y culturales requiere de manera insoslayable una colaboración interdisciplinaria. La integralidad se manifiesta en el compromiso de la universidad con la agenda comunitaria y en la participación activa en la construcción de una ciudadanía democrática. La universidad asume un rol activo en la sociedad, contribuyendo a la solución de problemas sociales y al desarrollo de la comunidad. En este sentido se plantea la necesidad de una transformación Institucional, ya que la integralidad no se limita a una función específica de la universidad, sino que se desarrolla en todos los ámbitos y territorios de la institución. Esto requiere una organización institucional y una disponibilidad de recursos que faciliten la interdisciplinariedad y la colaboración.

En este marco, las prácticas socio-comunitarias emergen como una herramienta clave en la formación universitaria. A través de estas prácticas, los estudiantes no sólo transfieren los conocimientos adquiridos en el aula, sino que también se insertan en contextos reales, donde los saberes locales y populares son valorados. El diálogo de saberes, que se establece entre los conocimientos académicos y los saberes comunitarios, permite un intercambio enriquecedor que beneficia tanto a los estudiantes como a las comunidades. Este enfoque, además, fomenta una formación más integral, que va más allá de los contenidos técnicos para incluir valores de responsabilidad social, ética y compromiso con el desarrollo local y colectivo.

La construcción de nuevas formas de institucionalidad dentro de la universidad en el territorio es otro aspecto crucial. A medida que las universidades se abren al mundo externo y se vinculan más estrechamente con las comunidades, surgen enfoques alternativos de organización que buscan integrar las funciones tradicionales de la docencia, la investigación y la extensión. Estos nuevos enfoques promueven una universidad más flexible y comprometida, donde la enseñanza y la producción de conocimiento no se limitan al ámbito académico, sino que también se articulan con las necesidades y demandas sociales. La articulación de estas tres funciones –docencia, investigación y extensión– permite una mayor coherencia y efectividad en los proyectos y experiencias en marcha, convirtiendo a la universidad en un motor de transformación social.

Así, la integración de la universidad con el territorio se consolida a través de proyectos que no solo buscan un impacto académico, sino también un impacto tangible en la comunidad. Estas experiencias permiten a los estudiantes y docentes involucrarse en procesos de innovación social y tecnológica, contribuyendo al desarrollo de la región y fortaleciendo el tejido social. La articulación de la universidad con las organizaciones sociales y los actores territoriales facilita la construcción de proyectos sustentables que promuevan la justicia social y la transformación de la calidad de vida, reafirmando el rol de la universidad como un agente clave en la formación de ciudadanos comprometidos con su entorno y su comunidad.

Construcción colectiva del conocimiento: universidad y territorio desde la perspectiva de la integralidad

Gustavo Melfi

Las 5º Jornadas sobre las Prácticas Docentes en la Universidad Pública, nos han dejado distintas experiencias que dan cuenta del enorme trabajo realizado, y en desarrollo, que se lleva adelante en el territorio con y desde la universidad. Y hablamos del territorio del

conocimiento, que atraviesa distintos y diversos aspectos de nuestra sociedad, sin barreras para intervenir, para trabajar en comunidad con todas y todos las y los actores dispuestos a sumar desde sus perspectivas y experiencias entendiendo que la integralidad, tal como se plantea en este eje, es un conjunto construido desde la suma de las partes en la que hay que trabajar para el crecimiento y desarrollo del conocimiento y la comunidad.

Los distintos proyectos que han participado y compartido su experiencia con sus trabajos, en la mesa 5.A, dan cuenta de la amplitud, la calidad y el compromiso con que las y los docentes e investigadores se comprometen día a día, desde las distintas Universidades. Solo por nombrar algunas y ejemplificar la amplitud de la territorialidad, contamos con trabajos de la Universidad Nacional de San Luis, la Universidad Nacional de Mar del Plata, La Universidad Nacional de la Patagonia Austral, y de la Universidad de Buenos Aires, además de la Universidad Nacional de La Plata, entre otras.

En los trabajos se desarrollan diversas experiencias de intervención que han abierto puertas para seguir pensando y trabajando. Las mismas se introducen en múltiples campos, que van desde el acompañamiento en la escuela secundaria a partir del proyecto “La escuela de los invernaderos”; pasando por educación y trabajo en la Universidad, la experiencia en la Escuela de Oficios de la UNLP; los Diálogos de Saberes sobre la ESI; los que se establecen entre el Nivel secundario y el Nivel Superior; talleres de extensión para la escuela media en función de los usos de cultivos transgénicos; la educación ambiental comunitaria; un trabajo que coopera en la recuperación del espacio público y la formación sobre las prácticas soberanas alimentarias que han generado la Vía Orgánica en un basural de la ciudad de Mar del Plata. Por su parte, trabajos que abordan la educación más allá del aula, un proyecto para recuperar y resignificar la experiencia, destinado a adultos mayores y jóvenes; Situaciones informáticas, un proyecto para la agricultura familiar, que propone la enseñanza y uso de la informática para la agroecología. También el proyecto La fisiología vegetal vuelve al nivel inicial, que interpela a las y los pequeños para trabajar en un taller la importancia de la ciencia vinculada específicamente a la alimentación (frutos y vitaminas). Hasta llegar a problemáticas actuales, vinculadas con los juegos de azar online y apuestas virtuales en la adolescencia, un tema que se ha ido profundizando y que está a cargo de profesionales de la Facultad de Psicología de la UBA.

La diversidad y amplitud de temas, no escapa a las distintas problemáticas actuales, que ciertamente preocupa y ocupa a la comunidad universitaria, pero también, a los diversos sectores de nuestra sociedad que muchas veces son los que demandan la cooperación y trabajo en conjunto con los sectores académicos, aportando la experiencia y conocimiento del territorio.

En consecuencia, han surgido distintas líneas de acción, que se relacionan directamente con las propias necesidades de las comunidades, para mejorar prácticas, o experiencias, y otras han ido apareciendo como demandas a medida que los trabajos fueron avanzando, en temas que dialogan directamente con la búsqueda de un bienestar común.

Algunos de los temas que surgieron en el intercambio con las y los docentes, que también forman parte del proceso de los proyectos, se articulan con los siguientes planteos; por ejemplo, visibilizar el trabajo que realizan estudiantes secundarios junto a sus padres en las quintas frutihortícolas, la producción en los invernaderos, el uso de los agroquímicos, sus consecuencias, y las condiciones habitacionales de estas familias, que posibiliten conocer y reflexionar sobre las actividades en las quintas. También, apareció la relevancia de la escuela pública, y el concepto de frontera interna para terminar con viejas prácticas de distanciamiento con la comunidad.

Por otro lado, se planteó la importancia de fortalecer lazos comunitarios, para sostener las trayectorias educativas y enriquecer, en consecuencia, también las trayectorias laborales de jóvenes y adultos, como el caso de la Escuela de Oficios.

El planteo con respecto a la ESI, apunta a promover el autocuidado y el conocimiento de los derechos previsto en la Ley n°26.150, como sobreponerse a los prejuicios, correr el velo del cientificismo y la ESI basada en los DD-HH, cuidado de la salud, el cuerpo, equidad de género y respeto a la diversidad.

Otro de los planteos surgidos fue el uso del ADN, para profundizar el conocimiento en el uso de los cultivos transgénicos para tomar conciencia del mal que causan en las comunidades que están expuestas a ellos, sumado a la educación ambiental, que ha sido uno de los temas centrales en la mesa, surgió la idea de conectar las prácticas soberanas alimentaria y agroecológica a la realidad, que se evidencia en el caso de la vía orgánica, y la importancia de conocer el contexto y la comunidad para poder trabajar de una mejor manera; resaltando el valor del trabajo comunitario, y voluntario, para romper con relaciones de poder establecidas, siempre promoviendo una salida por medio de la educación. La preocupación por el avance de los juegos de azar online en adolescentes, no escapa a la atención y preocupación no solo de los docentes, sino que es un tema transversal, en el que el trabajo de la universidad es apostar al acompañamiento, estar alertas como adultos a las demandas de las y los adolescentes, tomando conciencia de los riesgos en torno de las tecnologías.

Estos han sido algunos de los temas que se han trabajado en la mesa mencionada del Eje Integralidad, que como se dijo anteriormente, han abierto varias puertas con nuevos horizontes para desarrollar en conjunto. Entendemos también la importancia de las universidades, sus docentes y el vínculo con el territorio, pero por sobre todo el fruto que han

dejado estas experiencias, que es nada más y nada menos que la importancia del trabajo en equipo, y un compromiso que se ha asumido para abordar diversas problemáticas que atañen a nuestra sociedad.

Prácticas docentes en territorios diversos: reflexiones y desafíos para la formación profesional integral

Leticia Gennuso

En el espacio de ponencias correspondiente a la mesa 5B se presentaron trabajos de participantes provenientes desde diferentes campos de investigación. Contribuyeron y compartieron conocimientos, investigaciones, y reflexiones profesionales del campo de las Ciencias Exactas; Ciencias Jurídicas; Ciencias Agrarias; Humanidades y Ciencias de la Educación; Trabajo Social; Artes.

Asimismo, los/as participantes representaron a distintas Universidades Nacionales: Universidad de Mar del Plata, Universidad Nacional del Sur, Universidad de San Luis, Universidad Nacional de La Plata, entre otras.

En términos generales, las presentaciones se basaron en *experiencias de prácticas docentes en distintos territorios; el desarrollo de prácticas profesionalizantes en articulación con diversos ejes temáticos; prácticas situadas en espacios comunitarios; la construcción de saberes integrales para la formación.*

Desde aspectos más específicos, los trabajos elaborados han puesto el foco en la investigación y reflexión sobre distintas problemáticas y núcleos temáticos que preocupan y ocupan a la comunidad Universitaria, así como a diversos sectores de nuestra sociedad que muchas veces son los que demandan la cooperación y trabajo en conjunto con los sectores académicos, generando una red de vínculos y aportando la experiencia y conocimiento del territorio.

Algunos de los temas que surgieron durante el intercambio llevado a cabo en la mesa han sido: los territorios en la práctica profesional docente del profesorado en Ciencias de la Educación, en torno a reflexiones de los/as referentes de dicha carrera, el habitar la incertidumbre desde la racionalidad técnica a la construcción compleja de prácticas de formación profesional, y también prácticas docentes situadas como espacios para la articulación de saberes; el desarrollo de prácticas profesionales docentes en escuelas agrarias de La Plata. Por otro lado, se plantearon reflexiones sobre prácticas formativas

integrales en proyectos de extensión universitaria; prácticas integrales con perspectiva literaria de formación de género y Derechos Humanos en clave intercultural.

Desde estos aportes se logró construir un espacio de diálogo y reflexión a partir de las voces de los/as autores/as, poniendo ideas en común, a la vez que problematizándolas para la transformación de la praxis docente. En este sentido, el intercambio generó nuevos interrogantes para la formación permanente de la práctica docente y la transformación educativa, entendiendo la educación como un campo en constante movimiento que exige nuevas formas de enseñar. Se concluyó, asimismo, en la importancia de docentes y profesionales involucrados y comprometidos con las comunidades y en territorio.

La integralidad en clave de derecho: humanismo, compromiso ético-social y colaboración interdisciplinaria

Daniela Sala

Los trabajos compartidos en la mesa 5.C, reflejaron experiencias de extensión universitaria que buscan vincular la formación académica con las necesidades y realidades de las comunidades. Se abordan diversas temáticas tales como la soberanía alimentaria, la salud infantil, la educación popular, el autocuidado en el ámbito sanitario y la conservación documental, todas ellas desarrolladas en espacios comunitarios. A través de estas iniciativas, se promueven prácticas educativas que no solo enseñan contenidos, sino que también fomentan la participación activa de los habitantes de los territorios involucrados. Además, se destaca el trabajo interdisciplinario, la integración de saberes y el uso de metodologías innovadoras, como los viajes académicos, que permiten a los estudiantes y docentes conectarse de manera más profunda con las problemáticas sociales y culturales del entorno. En todos los casos, se observa un enfoque integral que busca generar un impacto directo y significativo, empoderando a las comunidades y fortaleciendo el vínculo entre la universidad y el territorio.

El trabajo "Soberanía Alimentaria en Berisso: la extensión como una oportunidad para la formación integral en la Licenciatura en Nutrición", de Carolina Rosenberg y María Julia Pera Ocampo de la Licenciatura en Nutrición de Facultad de Ciencias Médicas de la UNLP, versa sobre las actividades desarrolladas en el marco de su proyecto de extensión en el Barrio El Carmen: talleres educativos y de cocina; capacitación en manipulación de alimentos; inclusión de estrategias agroecológicas y mapeo colectivo.

“Narrativas territoriales en las niñeces” de Noemí Casana y Pamela Pelitti comparte la experiencia de contar historias relacionadas a la salud infantil en la sala de espera del Hospital Sbarra, como espacio para incentivar a referentes afectivos que les cuenten sus propias vivencias recuperando aspectos culturales de sus lugares de origen.

Asimismo, la experiencia denominada "Talleres en la Casita de los Pibes-SURES Villa Elvira: una experiencia que explora el trabajo extensionista desde la interdisciplina y la Educación Popular" de Julia Pera Ocampo; Milagros Jimena Alvarez; María Ayelén Giannattasio y Solana Raymundo, narra su participación en la formación de Operadora/or de cuidados de niñas, niños y adolescentes sobre cuidados y salud desde una perspectiva de salud integral. El trabajo “Irradiando prácticas de autocuidado en la Comunidad” de Guillermo Andrés Gulayín de la Facultad de Odontología, UNLP comparte su trabajo en el marco de un proyecto de extensión en unidades sanitarias de Olmos y Berisso, en relación a la protección durante la utilización de equipos radiográficos.

El trabajo "Sabores y saberes: relato de una experiencia interdisciplinaria en el Museo de La Plata" de Silvia Andrade; María Emilia Pérez; Jeremías Puentes y Pablo César Stampella de Facultad de Ciencias Naturales y Museo, UNLP comparte la experiencia de romper con las visitas clásicas al museo para explorar materiales y dialogar en espacios no transitados, en esta oportunidad sobre alimentación y plantas marginadas e infrautilizadas, con la construcción de un recetario colaborativo.

Por su parte, el trabajo “Nuevas formas institucionales de la universidad en el territorio: la comercializadora universitaria de la economía social y solidaria *La Justa*” de Sergio Dumrauf y Adriana Candelaria Funes de la Facultad de Ciencias Veterinarias y la Facultad de Trabajo Social, UNLP reconstruye la conformación de una cooperativa dentro de la universidad, teniendo como antecedente un proyecto de extensión; entendiendo a la producción pública de bienes y servicios socialmente útiles, como el cuarto pilar de la universidad.

El trabajo “Programa de Intervención Comunitaria en Barrios Vulnerables: un espacio de participación y formación en el territorio” desarrollado por Leonardo Javier Battaglia del Observatorio Social de la Universidad Nacional de La Matanza describe una experiencia de aprendizaje en servicio.

"Viaje académico tecnológico como oportunidad de integración disciplinar de la carrera de ingeniería forestal" de Natalia Raffaelli; Eleana Spavento y Antonio José Barotto del "Laboratorio de Investigaciones en Madera de la Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales y el Instituto de Fisiología Vegetal, UNLP-CONICET refiere a la innovación pedagógica que luego se institucionalizó como Programa de Viaje Integrador Tecnológico, el cual genera posibilidades académicas y abre puertas para la inserción laboral.

El trabajo “Reflexiones Pedagógicas: Travesías Formativas en la Diplomatura de Gestión y Conservación del Patrimonio Documental” de la Universidad Nacional de Misiones- Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, de Débora Solange Saldívar expone sobre el fortalecimiento de las relaciones entre universidad y territorio a través de la extensión, en esta experiencia mediante la capacitación en conservación documental a profesionales de bibliotecas, archivos y museos.

El trabajo “¿Sería tan inocente juego el Antón Pirulero? De la canción que fue, a la pérdida del derecho al juego en niñeces y adolescencias” elaborado por Mariano Colombo de la UNLU / UNPA UASJ recupera la experiencia de acompañar prácticas de formación de estudiantes de primer año de Trabajo Social en Chivilcoy, que trabajaron en escuelas primarias y secundarias sobre el derecho al juego.

El trabajo “Tekoporá: la belleza del vivir colectivo” de las facultades de Ciencias Jurídicas y Sociales y de Arte, de la UNLP se orienta al fortalecimiento de la participación popular en el marco del Proyecto de Extensión Construyendo Lazos Sociales, en Barrio Alegre, Villa Alba, La Plata, a partir del subsidio otorgado desde el Ministerio de Cultura de la Nación Argentina en el marco de la 8va convocatoria de Puntos de Cultura. Retoma la experiencia del *taller fotografía y rescate cultural* que se llevó adelante como una de las actividades.

Finalmente, el trabajo “Formación Integral y Sanidad Animal: El Rol de los Estudiantes en el Proyecto de Extensión *Tambo y Cerdos Sanos*” de la Facultad de Ciencias Veterinarias, UNLP da cuenta de un proyecto que lleva más de una década promoviendo la formación e investigación participativa en la agricultura familiar (AF). Apoya a productores de AF en Punta Indio, Magdalena, San Vicente, Cañuelas y cercanías, trabajando con mesas locales interinstitucionales y escuelas agrarias e involucra a estudiantes de medicina veterinaria y de Centros de Educación para la Producción Total (CEPT), enfocándose en prácticas de sanidad animal.

En los intercambios realizados en la mesa, los temas abordados reflejan preocupaciones y reflexiones comunes entre las y los docentes sobre los desafíos y las oportunidades que enfrenta la educación superior. Uno de los ejes centrales fue la integralidad de las funciones de la universidad, con un énfasis en la importancia de retroalimentar constantemente estas funciones para que no sólo se enfoquen en la formación académica, sino también en su impacto social y comunitario. Los docentes destacaron la necesidad de que la universidad desempeñe un papel activo en la sociedad, respondiendo a las demandas de los territorios y ampliando su alcance a través de la evolución de los proyectos de extensión, los cuales podrían transformarse en programas más estructurados o incluso cooperativas, ampliando así su capacidad de incidencia.

Otro aspecto fundamental fue la importancia de una formación más humanista, comunitaria, comprometida y ética, que debe estar presente en cualquier carrera. Este enfoque implica no solo transmitir conocimientos técnicos, sino también sensibilizar a los estudiantes sobre su responsabilidad social y ética frente a los problemas actuales. En este sentido, se destacó la relevancia de las experiencias de aprendizaje fuera del aula, en territorios concretos, lo que permite la construcción de un conocimiento situado, cercano a las realidades sociales y culturales que los estudiantes enfrentarán en su ejercicio profesional.

La figura del docente se planteó también como mediadora y facilitadora de aprendizajes, destacando su rol en el acompañamiento de los estudiantes en procesos de construcción de conocimiento, con un enfoque más flexible y menos centrado en la transmisión unidireccional de información. Esta perspectiva se conecta con la necesidad de integrar los contenidos de las carreras de manera más transversal, permitiendo una visión más integral y menos compartimentada de los saberes. Además, se discutió sobre la importancia de aproximarse al ejercicio profesional de manera crítica y reflexiva, para que los futuros profesionales puedan enfrentar de manera más ética y responsable los desafíos del mundo laboral.

La interdisciplinariedad, la multidisciplinariedad y la transdisciplinariedad también fueron temas recurrentes. Los docentes compartieron experiencias sobre cómo el trabajo conjunto entre distintas disciplinas favorece una comprensión más compleja y enriquecedora de los problemas sociales y académicos. En este contexto, se mencionó el valor del diálogo de saberes, especialmente en lo que respecta a los saberes populares, los cuales deben ser reconocidos y valorizados en el proceso educativo, en lugar de ser desestimados.

Finalmente, se planteó pensar la relación universidad y sociedad desde una perspectiva de derecho, en clave emancipatoria. Se resaltó la necesidad de repensar la función de la universidad no solo como un espacio de formación profesional, sino como un motor de transformación social, que promueva la justicia y la equidad desde una mirada crítica y comprometida con la emancipación de los pueblos

La Universidad en acción: proyectos integrados de Docencia, Extensión e Investigación

Claudia Díaz

Los trabajos de la mesa 5. D del eje Integralidad, corresponden por un lado a cinco reseñas de investigación, y seis a relatos de experiencias.

En cuanto a las experiencias en desarrollo presentadas registran la percepción de lo acontecido en la formación académica universitaria buscando comprender las

potencialidades de esos acontecimientos como influyentes en las trayectorias estudiantiles. Entrelazan extensión, prácticas de formación e investigación dentro de las propuestas de asignaturas muy disímiles entre sí pero que aprovechan las posibilidades que ofrece la universidad pública y proponen trayectos que enriquecen el aprendizaje y la formación enlazándose con las clases dentro del aula.

Las prácticas pedagógicas se presentaron mostrando inserción de contenidos relacionados a la salud y la salud pública dentro de los territorios a través de actividades prácticas y obligatorias. Pudimos escuchar experiencias que promueven los derechos sanitarios y que profundizan la articulación entre la Facultad, la universidad pública y la comunidad educativa que faciliten la sostenibilidad del proyecto en el tiempo.

El objetivo más perceptible es generar una coordinación de actividades entre la universidad y la comunidad, donde puedan verse de cerca las problemáticas y se articulen intervenciones en distintos sectores de la comunidad lo que abonará una modificación en la manera de aprender en la universidad, generando un cambio en el paradigma tradicional educativo superior. La metodología se enfoca en entrelazar competencias técnicas, éticas y cívicas en quienes se están formando conjugándose con la lectura y resolución de las problemáticas de la comunidad.

En relación a la extensión el objetivo es muy similar a lo compartido por las experiencias prácticas. Se realizaron diferentes proyectos extensivos en barrios, propiciando acercar a los estudiantes a ámbitos de práctica real que los lleven a tomar contacto con la comunidad. Se observa en las experiencias presentadas la relevancia que se da a la extensión como parte de la vida académica integrada considerándola como una experiencia que aporta significativamente a una mejor calidad y pertinencia universitaria. Se destaca que la extensión participa positivamente en los procesos de enseñanza-aprendizaje, generando no sólo nuevos conocimientos sino también en la apropiación social.

También las prácticas docentes se hicieron presentes en la mesa de Integralidad 5 D mostrando experiencias que promueven la integración en las funciones de docencia, extensión e investigación universitaria. La búsqueda lleva al surgimiento de indagaciones, reflexiones y aportes para repensar la formación de profesores/as de forma integral. Se gestiona un intercambio dialógico relacionando los procesos de investigación, en este caso situados, con la socialización de los procesos resultantes.

En síntesis, el eje núcleo de las experiencias resulta por un lado el fortalecimiento de la relación extensión, investigación y docencia y por otro el vínculo entre universidad y comunidad.

Las experiencias en desarrollo presentadas fueron:

Docencia y extensión: aplicando conceptos integrados del Curso de Biofísica. Relato de experiencia pedagógica. Facultad de Ciencias Veterinarias, UNLP.

El proyecto de Intervención Comunitaria en Salud Pública (PIC) en el curso de Epidemiología y Salud Pública Aplicada en la FCV-UNLP. Relato de experiencia pedagógica. Facultad de Ciencias Veterinarias Universidad Nacional de La Plata

La salud en marcha. Relato de experiencia pedagógica. Facultad de Odontología. UNLP.

Hacia una formación integral. Las Prácticas Socioeducativas como confluencia entre la docencia, la extensión y la investigación. Relato de experiencia pedagógica. UNCPBA

La Expedición Pedagógica como una Forma de Construcción de Saberes Educativos en y desde las Prácticas Docentes. Relato de experiencia pedagógica. Facultad de Ciencias Exactas, Químicas y Naturales. Universidad Nacional de Misiones

Aprendizaje en Servicios una experiencia educativa universitaria en beneficio y mejora de la Salud Sexual y Reproductiva en Adolescentes de instituciones Educativas. Relato de experiencia. Universidad Nacional Mayor de San Marcos

En cuanto a los temas de investigación en desarrollo, se presentaron 5 reseñas en áreas disciplinares diversas: ciencias sociales, salud, arte. Los ejes comunes en los trabajos presentados fueron la relación entre investigación docencia y extensión.

Dos de las reseñas están interrelacionadas, ambas se enfocan en la indagación sobre el entramado de elementos facilitadores y obstaculizadores en la enseñanza de la extensión universitaria. La búsqueda intenta avanzar en una didáctica específica para la función. Los ejes son: Concepción de enseñanza, Planificación de la extensión universitaria, didáctica de la extensión universitaria en entornos virtuales y transposición didáctica de los contenidos/saberes de la extensión universitaria. En el trabajo que continúa la temática los ejes abordados fueron dos. Por un lado, la metodología de la enseñanza aplicada a la formación de extensionistas y por otro lado la evaluación de los aprendizajes desarrollados en esas experiencias a partir de la interpretación de las fuentes. Se introdujo el concepto educación experiencial analizando los alcances del aprendizaje desde la actividad de extensión. Buscó fortalecer los mecanismos de integración de la docencia y la extensión. Finalmente se concluyó en la necesidad de avanzar en una producción teórica sobre la evaluación de los aprendizajes para la formación de extensionistas para contar con insumos que contribuyan a evaluar con precisión y profundidad.

Un trabajo final de la Especialización en docencia universitaria se presentó mostrando una metodología basada en proyectos vinculando al docente con los alumnos y a los alumnos con los diferentes estamentos y actores del medio a través de sus investigaciones. Este trabajo tiene la intención de innovación didáctica a través de la integración de saberes promoviendo

estrategias de intervención teórico-prácticas. Planteó la construcción de una secuencia didáctica que articula los saberes disciplinares vinculados con la docencia, la extensión y la investigación, para estudiantes de la cátedra de Investigación de Mercados de 5to año de la Licenciatura en Comercio Exterior.

Una de las reseñas partía desde el arte y la formación en docencia en arte del Profesorado Universitario de Música. Mostraron videos y fotos del proyecto de investigación “Pensar y hacer música en diversidad de contextos” en este caso en contextos de encierro. Hablaron del lugar de la comprensión de los hechos sociales a partir del significado que los actores implicados le atribuyen. Describen la implementación de prácticas socioeducativas en contextos de encierro, como herramienta de inserción que apunta a “un cambio de autoimagen”. La investigación se encuentra en curso, pero se plantean algunas conclusiones provisionales que estimulan a la reflexión sobre concepciones de la educación, las características de la práctica educativa musical, en el nivel secundario y en contextos de encierro. Pero fundamentalmente el lugar de los practicantes en este trayecto de “formación persona privada de libertad” hacia “músico”.

En el área de salud se presentó una reseña de un proyecto de investigación titulado “Comprensión de textos académico-científicos en alumnos de segundo año de la carrera de Odontología. La presentación relaciona las tres funciones esenciales de la universidad argentina: la docencia, la investigación y la extensión universitaria. Plantean la necesidad de formar docentes críticos, capacitados para intervenir tanto en los ámbitos institucionales como comunitarios. En relación con la extensión, trazaron propuestas tendientes a pensar a la universidad como actor social. En la presentación se relaciona permanentemente la integración entre investigación, docencia y extensión, así como la formación de egresados con una clara visualización de la articulación de la teoría práctica.

Reseñas de investigación presentadas:

Didáctica de la extensión universitaria I. Reseñas de investigación sobre la formación universitaria. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales-Universidad Nacional de Jujuy

Didáctica de la extensión universitaria II. Reseñas de investigación. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales-Universidad Nacional de Jujuy

Secuencia didáctica para la articulación de la docencia, investigación y extensión en la cátedra de investigación de mercados de la licenciatura en comercio exterior perteneciente a la facultad de administración economía y negocios de la UNAF Formosa. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales – Universidad Nacional de La Plata

Trascender los muros a través de la música. Reseñas de investigación sobre la formación universitaria. Universidad Nacional de San Juan

Integración entre investigación, docencia y extensión en la UNLP. Reseña de investigación.
Facultad de Odontología, UNLP

Entre los temas/problemas relevantes que movilizan-preocupan a los docentes que hayan sido objeto de intercambio en la mesa, pueden señalarse la necesidad de trabajar relacionando las áreas universitarias de investigación, extensión y docencia con más profundidad y la teoría y la práctica como ejes constructores del conocimiento en las trayectorias universitarias

Repensando la formación profesional desde la integralidad: experiencias y retos en la educación universitaria

Paula Daniela Cardós

En la mesa 5.E se presentaron un total de diez trabajos, seis relatos de experiencia, tres reseñas de investigación y una reflexión sobre la práctica. Cada una de ellas y todas en su conjunto invitan a pensar y conceptualizar la integralidad en la formación profesional considerando las funciones universitarias y a partir de la configuración de diversos dispositivos, estrategias y consideraciones sobre los procesos y estrategias de enseñanza y de aprendizaje poniendo el eje en el carácter situado de los mismos.

En cuanto a los relatos de experiencia la Universidad Nacional de San Marcos (Perú) comparte su propuesta de docencia colaborativa en el desarrollo de un curso sobre Salud Sexual y Reproductiva en la primera infancia en el marco de la formación de docente para el nivel inicial y a partir de la articulación entre la Facultad de Educación y la Escuela de Obstetricia de la Facultad de Medicina. El eje está puesto en el fortalecimiento de las competencias para el abordaje de la ESI en la primera infancia. Se busca integrar los saberes y experiencias de los diferentes actores involucrados de las áreas de salud y educación.

Desde la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales de la Universidad de Cuyo, se describe el trabajo llevado a cabo en el dictado del Módulo de Matemáticas para el Ciclo de Ingreso en las cinco sedes con las que actualmente cuenta la casa de estudios. En las mismas, se articulan modalidades presenciales con complemento virtual, o enteramente virtual cobrando centralidad la gestión grupal para favorecer el aprendizaje y la formulación de preguntas y actividades a partir de IA generativa.

La creación de la cátedra libre “Gestión y acción del diseño público- Espacio de reflexión y práctica del diseño”, en el proceso de transformación de la carrera de Diseño en Comunicación Visual en la Universidad Nacional de La Plata, se constituye y configura como opción que focaliza en la participación, el pensamiento crítico y la innovación para la

formación profesional, considerando las prioridades sociales y el trabajo desde las comunidades.

Enmarcada en el Programa de Formación Interprofesional en Salud (PFIPS) se presenta una experiencia pedagógica interinstitucional que reúne a las facultades de Ciencias Médicas, Ciencias Veterinarias, Ciencias Exactas, Trabajo Social, Psicología y Odontología de la Universidad Nacional de La Plata. Basada en la interdisciplina, la interculturalidad, y la humanización de los cuidados se orienta a promover competencias para el quehacer en equipos interprofesionales respetuosos de los Derechos Humanos y con perspectiva de género, educando para el trabajo colaborativo y territorial. A su vez, se plantea la curricularización de la propuesta con diferentes modalidades en función de cada Unidad Académica participante.

También en la Universidad Nacional de La Plata y desde la Facultad de Ciencias Veterinarias se expusieron dos experiencias pedagógicas. En un caso, el “aula expandida” para la enseñanza en el Curso de Parasitología General ofrece a las/os estudiantes la oportunidad de construir aprendizajes socialmente significativos, con y para la comunidad, adquirir conocimientos, habilidades y valores que tienen un impacto directo en su vida personal y profesional.

En otro caso, se destaca la integración de los contenidos del Curso de Biofísica, con las prácticas llevadas a cabo en los diferentes Proyectos de Investigación. Experiencias que permiten a las/os estudiantes lograr una comprensión integral de los temas que estudian, ayudarlos en el proceso de resolución de problemas intelectuales, desarrollar en ellos la capacidad analítica, fomentar el deseo por aprender e investigar y prepararlos para sus carreras profesionales.

En cuanto a reflexiones sobre la práctica, el trabajo presentado por la Facultad de Odontología (Universidad Nacional de La Plata) comunica respecto a la labor desarrollada en un proyecto de investigación que aborda los procesos de comprensión de textos académico-científicos en estudiantes de segundo año de la carrera. Se comparte la intervención llevada a cabo en la asignatura Fisiología II a partir de la implementación de estrategias facilitadoras de los procesos de comprensión como instancia que garantiza el derecho a la educación superior.

Las reseñas de investigación compartidas en la mesa corresponden a tres proyectos. Uno desarrollado entre la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires y la Facultad de Ciencias Médicas de la UNLP. Otro de la Universidad Nacional de José C. Paz y finalmente el llevado a cabo desde la Facultad de Arquitectura de la Universidad Nacional de San Juan.

El primero examina el grado de Responsabilidad Social del estudiante del ciclo básico de la carrera de Medicina. Se plantea la importancia de las estrategias que, durante la formación académica, se centran en las responsabilidades individuales y éticas de los estudiantes y su relación con actividades comunitarias y de servicio. Se señala la necesidad de desarrollar un instrumento para evaluar la Responsabilidad Social del Estudiante Universitario (RSEU) en la carrera de medicina.

El segundo trabajo apela al enfoque biográfico narrativo para comprender las trayectorias de profesoras y profesores universitarios, su relación con la enseñanza y el trabajo en una universidad en particular. La dimensión espacial y los distintos niveles de desplazamiento que realizan o experimentan las y los docentes resultan fundamentales en la construcción de sentidos sobre la enseñanza.

La tercera investigación, focaliza en el proceso de enseñanza y aprendizaje de docentes y estudiantes, respecto de la experiencia de aprendizaje en el territorio para el abordaje del análisis urbano. Se consideran algunas categorías teóricas de la extensión crítica que conllevan a poner en crisis el diseño didáctico en pos de propiciar, a las/os estudiantes experiencias de aprendizaje sensibles con la realidad producto del contacto estrecho con el territorio.

El conjunto de trabajos expuestos da cuenta de la mirada integral en torno a la formación de profesionales. La misma se orienta a garantizar una Educación Superior de calidad orientada a la construcción e integración de conocimientos y saberes desde la misma problematización de éstos. El análisis y relato de experiencias centrados en las propuestas y procesos de enseñanza y de aprendizaje, así como las investigaciones desarrolladas encuentran en las relaciones entre universidad y sociedad, teoría y práctica, trayectorias e intervención profesional, sujetos y territorios algunos de los ejes para problematizar y conceptualizar la integralidad como búsqueda para el abordaje y solución de problemáticas socialmente relevantes desde un quehacer profesional responsable y fundado. En todos los casos se destaca el análisis y reflexión sobre las propias prácticas docentes en el contexto universitario considerando sus dimensiones, epistemológica, curricular, pedagógico-didáctica y ética.

El lenguaje del caos. Una reflexión situada sobre la integralidad

Juan Pablo Petorutti
Luciana Lugones
Carlos A. Zavaro Pérez
Juan Saldúa

Dirección de Prácticas Integrales, Secretaría de Políticas Sociales. Universidad Nacional de La Plata
Facultad de Ciencias Naturales y Museo. Universidad Nacional de La Plata
practicasinintegralesunlp@gmail.com

RESUMEN

A partir de la descripción colectiva del humedal de la UNLP donde se encuentra la Dirección de Prácticas Integrales perteneciente a la Secretaría de Políticas Sociales y de las diferentes lecturas respecto de él, se profundiza en el escenario de la praxis educativa, complejizando la enseñanza y problematizándola en relación a su relevancia en la formación de profesionales con competencias para entender y comprender la realidad en la que podrían intervenir como futuras/os egresadas/os desde la perspectiva de la complejidad. Algunos de los descriptores que definen, en nuestra expertiz, a la pedagogía de la integralidad, en tanto ésta se explicita en una práctica situada, multiactoral, intersectorial e interdisciplinaria, constituyen el eje de la reflexión, que en formato de podcast abreviado, nos permite plantearnos desafíos y formas de repensar la experiencia educativa apostando, sobre todo, a que se consolide, más que como una instancia de transferencia de conocimientos, en un espacio de apropiación y diálogo de saberes en relación a la formación profesional.

PALABRAS CLAVE: situacionalidad; interdisciplina; integralidad; humedal, formación.

A MODO DE CARACTERIZACIÓN

El humedal de la UNLP, donde se encuentra la sede de la Secretaría de Políticas Sociales de esta casa de estudios, es un espacio diverso donde prima la naturaleza. En él es posible escuchar los sonidos de la biodiversidad que habita ese ecosistema, que por otra parte, se encuentra intervenido por los edificios cercanos de YPF, el ruido de los fósforos de la refinería, otros sonidos tenues que llegan desde el barrio de Villa Argüello que se encuentra a pocos metros y los provenientes de la Avenida 60 que conecta la ciudad de La Plata con las localidades cercanas de Berisso y Ensenada.

En medio de estas representaciones que remiten a aquello que percibimos a través de los sentidos, se impone la imagen visual que muchas veces nos ancla a lo real, dificultando la posibilidad -para muchas/os- de pensar una imagen figurativa más allá de lo tangible. En este contexto, la complejidad parece construirse desde la coyuntura y en esa comprensión aparece la situacionalidad como descriptor de la integralidad.

A este humedal lo caracterizan las plantas herbáceas y arbóreas y los animales, pero al estar inserto en una ciudad -como un humedal de borde-, la complejidad excede lo ambiental, y es que lo complejo también remite a lo diverso y a su interacción. Esa interacción tiene que ver también con la gente que está habitando este espacio: esa otredad con la que nos relacionamos. En esa interrelación emerge la multiactorialidad conectada a la situacionalidad y se expresa una multidimensionalidad que es posible -muchas veces- de registrar, aunque de manera imperfecta, a partir de la interdisciplina. Bajo esta narrativa, el humedal es entonces, e inevitablemente, un escenario pedagógico.

De esta manera, el humedal, es un escenario posible para comprender situacionalmente esa complejidad de la que hablamos. En tanto sede de la Dirección de Prácticas Integrales, tiene -a nuestro entender- mucho potencial educativo en relación a la pedagogía de la integralidad. La convergencia de disciplinas y de actores que interactúan sobre muy disímiles problemáticas que atraviesan este escenario y sus dimensiones, dan un poco la sensación de caos. Tal como si todo estuviera pasando en todo momento y al mismo tiempo.

No obstante, si hacemos un momento de silencio el caos no se escucha, tampoco se ve, porque parece que existiera una planificación previa. Y es que cuando hablamos de integralidad necesitamos racionalizar. Pareciera que la integralidad supone una articulación entre la enseñanza, la extensión y la investigación, y esto implicaría caer en la dificultad de intentar definir algo nuevo con lo viejo.

La idea del caos es central para entender que más que caos, esta es la realidad misma y esta dimensión invita a pensar en cómo acontece la formación de las/os universitarias/os, porque muchas veces ésta es circunscripta a las aulas físicas convencidas/o de que allí no existe caos, sino que todo es orden. Y que ese orden, se impone la realidad que pretendemos contar y explicar a partir de teorías y de saberes aprendidos, legitimados y casi incuestionables. Sin embargo, la enseñanza universitaria no deja de ser un relato fragmentado y, por lo tanto, la simplificación del caos.

En contraposición a esta perspectiva, la propuesta pedagógica de la integralidad apuesta a co-construir un nuevo lenguaje que permita entender, generar, sistematizar y, por lo tanto, producir conocimiento a partir de ese supuesto caos que no es nada más -y nada menos- que la realidad. Aprender del caos, es pensar una enseñanza a la intemperie!

Es que en este humedal es posible escuchar el piar de un pájaro, el sonido de YPF o la voz de alguien que va pasando, una voz que no entendemos, pero en la que hay otras historias que están ocurriendo a la vez, incluso en el barrio que está enfrente. En esas voces distintas que convergen en el humedal, en las miradas disciplinarias diferentes que se enfrentan a esta realidad concreta con la intención de narrarla y explicarla y tienen que empezar a dialogar, porque si no, no hay posibilidad de construir el relato sobre lo que ocurre acá, radica el potencial educativo de entender la enseñanza desde la perspectiva de la integralidad.

PROBLEMATIZACIÓN

Repensar el lenguaje del caos, sobre todo en el marco de una jornada de docencia universitaria, nos interpela en relación a nuestra función como docentes. El lenguaje del caos no es unidireccional. Entender una situación es poder explicarla, entendiendo que hay tantas explicaciones como actores interactúen en esa situación.

El lenguaje del caos, por otra parte, claramente no es disciplinar. Y es que, volviendo a las ideas iniciales en que era posible describir este espacio, emergen entonces miradas disímiles que convergen, incluso, en una resolución estética que nos enfrenta a la posibilidad de entender -desde la mirada de la complejidad- que estas formas tal vez no existan como las percibimos o que fueron cambiando en el tiempo, configurándose en esta materialidad ante la que nos encontramos y pretendemos explicar.

La reflexión en torno al caos, en atención a algunos de los descriptores de la pedagogía de la integralidad (situacionalidad, interactorialidad, intersectorialidad, interdisciplina, sistematización), nos remite también a algunos de los problemas históricos de la universidad en relación a la forma de concebir la enseñanza, en relación a la teoría y la práctica que produce y a los modos de reflexionar en torno a ella. Y es que cuando es posible comenzar a objetivar las experiencias académicas, lo que sucede es que comienzan a organizarlas, a ordenarlas, poniéndole palabras, nombrándolas, y es ahí cuando inevitablemente se recurre a la fragmentación disciplinaria.

ALGUNOS DESAFÍOS, PENSANDO A FUTURO

El desafío que hoy enfrenta la universidad, entonces, es formar sujetos que no intenten responder desde lo que conocen, sino que se hagan preguntas para innovar, construir y pensar lo multidisciplinar desde las diferentes disciplinas, pero con vistas a interdisciplinar sus miradas.

Generar situaciones problemáticas de aprendizaje e intervenirlas es quizás una de las posibilidades de acción, apelando a lo colectivo, entendiéndolo como una posibilidad de complejizar las subjetividades de manera situada.

En las antípodas de este posicionamiento pareciera que la universidad en su apego a la reproducción de lo conocido ha estado formando profesionales para que no entiendan nada, futuras/os profesionales incapaces de intervenir en la realidad. Si uno de los propósitos de la formación universitaria es poder formar sujetos que sean capaces de actuar en diversos escenarios, diseñando políticas públicas, instrumentándolas o incluso fiscalizándolas, lo que necesariamente implica comprender las situaciones en contexto y en toda su complejidad, entonces apostar a otro formato y otro paradigma de enseñanza es imperioso.

De esta manera, pensar la práctica desde la integralidad no es articular, la extensión con la investigación y la docencia, sino que es mucho más allá que eso. El desafío es consolidar un proceso de transformación y de compostaje de ideas y experiencias que sólo puede acontecer cuando la experiencia de formación se deje interpelar por la realidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bonicatto, M. (2023). *Prácticas Universitarias Integrales*. Ringuelet: Prueba de Galeras Ed. <https://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/156700>

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI. <https://philpapers.org/rec/FREPDO-5>

Matus, C. (1987). *Política, planificación y gobierno*. Caracas: Fundación Altadir.

Sánchez, I. R., y Ramis, F. J. (2004). Aprendizaje significativo basado en problemas. *Horizontes educacionales*, 9(1), 101-111.

<https://revistas.ubiobio.cl/index.php/RHE/article/view/5384>

Zavaro Pérez, C. A. (2020). Algunos interrogantes sobre integrar las prácticas académicas: Reflexiones y Propuestas. *Trayectorias Universitarias*, 6(11), 1-11.

<https://doi.org/10.24215/24690090e035>

La educación más allá del aula. Recuperando la experiencia para resignificarla

María Laura Almada
Rosario Gomez Castro

Centro de Intercambio y Reservorio de Información Social y Educativo (CIRISE). Universidad Nacional Patagonia Austral
marialaura_38@hotmail.com
gomezcastrorosario.unpa.uaco@gmail.com

RESUMEN

El presente trabajo intenta recuperar las experiencias desarrolladas durante la ayudantía de cátedra en la materia Práctica Profesional III, del profesorado universitario en Ciencias de la Educación, en la Universidad Nacional de la Patagonia Austral, Unidad Académica Caleta Olivia, durante el año 2023.

Uno de los dispositivos propuestos, se desarrolla en ámbitos de educación no formal -como espacio de interés o inserción para el egresado del profesorado universitario en Ciencias de la Educación- donde se han tejido redes, con diferentes instituciones, a partir del desarrollo de actividades de extensión que permiten articular los conocimientos con el territorio. Se entiende así, a la extensión universitaria, como puente para la comunicación activa y creadora con la comunidad. En este sentido, la extensión universitaria no solo implica la apertura de la universidad pública a la comunidad, sino que se convierte en un espacio de construcción de conocimiento que trasciende las paredes y barreras de la universidad para integrarse a la vida en los barrios.

Recuperaremos estas experiencias con la intención de revalorizar la extensión universitaria en el proceso de formación. Este proceso ha demostrado ser esencial para fomentar una relación sinérgica entre la academia y la comunidad, promoviendo el enriquecimiento mutuo entre la universidad y la comunidad.

PALABRAS CLAVE: práctica profesional; extensión crítica, reflexión, territorio; comunidad.

PENSAR LA FORMACIÓN DESDE DIFERENTES ROLES

Este trabajo nos invita a realizar una reflexión en torno al rol que desempeñó y desempeña una futura profesional en Ciencias de la Educación y el rol que como docentes del espacio de práctica vamos desarrollando. El objeto de este trabajo, es repensar la experiencia desarrollada en torno a la ayudantía de cátedra en la asignatura Práctica Profesional Docente III, centrada en el dispositivo desarrollado para adentrarnos en las experiencias más allá del aula.

Para ahondar en este recorrido es necesario recuperar la noción de trayectorias propuesta por Nicastro y Greco (2012), en tanto construcción subjetiva en la que confluyen diversas miradas que se articulan una misma trama, desde la construcción con otros y de la relación dialéctica entre lo subjetivo y lo institucional. La idea de trayectorias articula una doble dimensión temporal, presente y futuro, permitiéndonos complejizar la trama sobre la que se construyen las subjetividades en tanto proyectos identificatorios que conservan una “promesa a futuro” pero que abarcan, también, un “ir siendo”, que se delimita y construye bajo determinadas condiciones, en diversos momentos y es atravesada por diversas relaciones sociales.

La noción de trayectorias nos permite recuperar las experiencias formativas, poniéndolas en valor como un espacio de construcción, no solo de conocimientos, sino también de sentidos. De este modo, la formación de lxs futuros profesionales de ciencias de la educación se instaura en la promesa futura del ejercicio profesional, pero se circunscribe en un “ir siendo” que excede los márgenes del rol de estudiante y nos invita a pensar en otros espacios formativos, por ejemplo aquellos que ofrecen las universidades y los docentes formadores. La ayudantía de cátedra, en tanto dispositivo de formación, es un claro ejemplo de ello; en principio porque implica un nuevo posicionamiento del estudiante con respecto a su rol -y con ello una apertura a nuevos desafíos y experiencias- y, por otro lado, porque este nuevo posicionamiento no implica dejar de ser estudiante.

La ayudantía en la asignatura Práctica Profesional Docente III en la Universidad Nacional de la Patagonia Austral, Unidad Académica Caleta Olivia, se constituye como un espacio privilegiado para acceder a ámbitos de educación no formal mediante el acompañamiento en la construcción y ejecución de proyectos. Acompañar a lxs estudiantes en esta tarea implica estar presente en cada una de las etapas de este proceso, brindando apoyo y herramientas, además pone en juego una tarea de observación y análisis; que nos implica en el proceso tanto a docentes como a estudiantes. En este marco, consideramos importante recuperar a Anijovich (2009), quien define a la observación como "un medio para obtener información y

un proceso para producir conocimiento" (p. 81), permitiéndonos acceder a un fragmento de la realidad para su análisis y reflexión.

De esta manera, se complementan las miradas de cada propuesta, articulando la mirada de la ayudante, entendiendo los miedos y limitaciones desde el rol de estudiante. y la mirada de la docente que plantea un espacio de reflexión donde, a partir del análisis de todos, se busca recuperar los aspectos significativos de la experiencia en la formación.

Las prácticas pre-profesionales en ámbitos de educación no formal en la cátedra, se realizaron durante el primer cuatrimestre, en el año 2023. Este proceso implicó una investigación de los contextos en los cuales se desarrollarían los proyectos, mediante entrevistas, búsquedas en la web, mapeo de instituciones referentes, entre otras estrategias que permitieron ir conociendo la institución y la comunidad en la que esta desarrolla sus funciones. Además, se llevó a cabo un proceso creativo -acompañado y delimitado por un marco teórico- enfocado en definir qué y cómo enseñar en estos talleres, con el objetivo de implementarlos posteriormente en la práctica. En todo este recorrido, lxs estudiantes fueron acompañados por su docente y la ayudante estudiante.

EXPERIENCIAS NO FORMALES: LAS PROPUESTAS DE LXS ESTUDIANTES EN DOS CONTEXTOS DISTINTOS.

En este relato, pretendemos retomar dos experiencias particulares: un proyecto llevado a cabo con adultos mayores, en el marco de la Unión Vecinal del Barrio Miramar, y un proyecto destinado a adolescentes, dictado en el Hospital Modular de Caleta Olivia. Ambos proyectos corresponden a la autoría de lxs estudiantes que participaron en la cátedra durante el año 2023.

El primer proyecto que abordaremos es el denominado "Unas hojas para la Memoria", dirigido a adultos mayores. El mismo constó de 4 encuentros presenciales y su propósito inicial era, a partir del ejercicio de la memoria mediante juegos y otras actividades, reconstruir la historia del barrio a partir de las historias particulares -y por lo tanto subjetividades- de quienes habitan en él, culminando con la elaboración de diarios personales que recuperen las experiencias, memorias y anécdotas de lxs participantes.

El segundo proyecto, denominado "Conociendo nuestros cuerpos", era un taller para adolescentes de 15 a 19 años, que pretendía abordar temáticas relacionadas a la Educación Sexual Integral; entre ellas, la Ley 26.150 de Educación Sexual Integral, el valor de la afectividad, los tipos de familia, el respeto por la diversidad y el ejercicio de los derechos. Su modalidad de taller permitió poder abordar, a través de diversas actividades, cada uno de los

temas propuestos. Cabe destacar que el mismo se dictó en el Hospital Modular de Caleta Olivia, en el marco de un acuerdo que pretende tejer redes entre la universidad y estos espacios comunitarios. Este tipo de experiencia, se llevó a cabo por primera vez, en la cátedra por lo tanto se presentó como un desafío para articular con nuevos espacios de intervención. Además, este proceso de reflexión como equipo de cátedra también fue central para el rol del docente a cargo del espacio, debido a que contar con una ayudante (alumna) fue una experiencia nueva. Se fue construyendo un trabajo en conjunto, no solo considerando que se trataba de una estudiante, sino también pensando en su futuro desempeño profesional. Se trabajó con una mirada hacia ella como una futura colega, retomando sus aportes y sugerencias para mejorar los procesos de práctica.

LA IMPORTANCIA DE PENSAR EL TERRITORIO Y LA COMUNIDAD EN ESTE TIPO DE PROPUESTAS.

Pensar el territorio, desde nuestra perspectiva, nos permite reflexionar e ir repensando los espacios concretos en los que vamos a trabajar con lxs estudiantes, en este marco resulta importante repensar la relación que establecemos desde la asignatura con el contexto concreto, por eso le damos especial importancia al barrio donde se encuentra la institución, de tal manera que pasar un tiempo en este contexto particular es central y por ello, nos valemos de la posibilidad de la extensión universitaria para articular la propuesta.

En este sentido, el espacio de Práctica Profesional Docente III, se vale de la extensión universitaria para establecer redes con diversas instituciones, comunidades barriales y organizaciones sociales para la realización de prácticas pre-profesionales en ámbitos de educación no formal. Sin embargo, cuando hacemos referencia a la extensión universitaria no solo hablamos de la apertura de la universidad pública a la comunidad, sino de un espacio que trasciende las paredes y barreras de la universidad para integrarse a la vida en los barrios y se vuelve un lugar propicio para la construcción de conocimiento.

Bajo esta línea, y desde la propuesta de la cátedra, se pretendía incrementar la participación y formar lazos más sólidos con la comunidad barrial, considerando como lo plantea Gravano (2008), que el barrio es un productor de sentido gracias a su capacidad de generar cultura, reflejada en la identidad, la ideología y las prácticas barriales que se desarrollan en la cotidianeidad. Estas prácticas crean una ruptura entre lo naturalizado y la realidad de lxs actores, convirtiéndose así en un eje fundamental en el desarrollo de la población que reside en él.

De este modo, entender lo barrial como un eje de producción de sentido, nos permite comprender su relevancia en la formación de profesionales de Ciencias de la Educación, no solo porque el mismo se configura como un lugar de trabajo y realización profesional, sino porque implica un trabajo de posicionamiento político con respecto a la educación y sus posibilidades. Esta dimensión política constituye una oportunidad para abrir diálogos, generar consensos, tomar posiciones y, a través del respeto por las diferencias, generar un espacio de construcción colectiva para la organización comunitaria (Genti, 2017).

En la propuesta se busca abordar la extensión de manera crítica, tratando de tener una mirada que atienda al contexto y las problemáticas que atraviesan la situación barrial e institucional, tratando de visibilizar y desnaturalizar situaciones que atraviesan a esa comunidad en particular, aportando desde una mirada pedagógica a la reflexión sobre ese problema o situación que afecta a esa comunidad en particular.

En relación a la experiencia que se desarrolló, se buscó generar una intervención más allá del aula tradicional, entendiendo que es importante incorporación de espacios comunitarios, como nuevo espacio de intervención de práctica docente, pensado en un nuevo espacio que puede enriquecer el proceso educativo, proporcionando experiencias más integrales y significativas (Silva, 2016).

Pensar en la incorporación de diferentes territorios como escenarios educativos permite a lxs estudiantes experimentar y aprender en contextos variados, fomentando una comprensión más amplia y profunda de los contenidos. En este marco, proponer este tiempo de propuesta, para nosotras como equipo de cátedra, nos permite desarrollar una visión integral y contextualizada del contexto donde la práctica se desarrolla. Esto implica un esfuerzo interdisciplinario y colaborativo.

LA REFLEXIÓN COMO EJE CENTRAL DEL PROCESO DE FORMACIÓN

Formarse como un profesional reflexivo comprende, tal como lo establece Perrenoud (2001), una implicación crítica que se incorpora al habitus profesional. Esto es, incorporar prácticas reflexivas en el quehacer diario de la tarea docente. Sin embargo, no significa solo reflexionar sobre nuestras propias prácticas de enseñanza, sino poder establecer un debate acerca de las finalidades de la escuela, la educación y su papel en la sociedad.

Siguiendo esta línea, es necesario contemplar lo que Edelstein (2011) denomina “reflexión como reconstrucción de la experiencia” ya que este enfoque permite llevar a cabo un análisis crítico de los supuestos que subyacen a la forma de percibir la enseñanza, construir situaciones reinterpretando y resignificando características ya conocidas debido a que

permite la reconstrucción dialéctica del quehacer docente. En este contexto, la ayudantía de cátedra se establece como un lugar privilegiado para llevar a cabo este análisis, ya que permite, por un lado, observar prácticas, procesos de construcción de proyectos y establecer conexiones con comunidades barriales, organizaciones y dispositivos comunitarios. Además, mediante estos espacios, podemos acceder al análisis de las políticas y su puesta en práctica, en tanto proceso de interpretación y re contextualización de las mismas (Braun, A., Ball, S. Maguire, M. y Hoskins, K. 2017).

En este sentido, la reflexión (tanto para estudiantes, como docentes) cobra especial relevancia durante el proceso de formación ya que permite formar profesionales críticos. Este imperativo de la tarea docente cobra valor ya que, “si los profesores han de educar a los estudiantes para ser ciudadanos activos y críticos, deberían convertirse ellos mismos en intelectuales transformativos.” (Giroux, 2002, p. 5), Esto implica no solo un compromiso como ciudadanos, sino también como profesionales en Educación; en esta labor es relevante encontrar un equilibrio entre el rol de ciudadanos y profesionales, atendiendo a los problemas sociales sin dejar de lado el deber de enseñar. Se trata, en otras palabras, de encontrar la manera de reducir las brechas que aíslan a la educación del contexto social.

Este dispositivo pensado más allá de la escuela, considera la importancia del territorio como ese espacio que no solo nos permite construir lazos, sino también conocimientos. Así, estos espacios de intervención, al decir de Villa (2024) nos acercan a la noción de pedagogía del territorio, entendiendo que esta “busca la democratización del acceso al conocimiento, la producción cultural como acción colectiva, la promoción de los derechos humanos y la búsqueda por la identidad” (Villa, 2024, p.29). Se plantean así, el desarrollo de diferentes propuestas que buscan recuperar a partir del análisis del territorio la reflexión y acción sobre diferentes problemáticas de la comunidad.

Pensar en este sentido, nos invita -y obliga - a pensar de forma situacional, recuperando, la características socio - historias que nos atraviesan como individuos y como comunidad. Se retoman de esta manera, los nudos problemáticos o situaciones conflictivas que atraviesan la vida de esos espacios en que participan (uniones vecinales, bibliotecas populares, entre otros.), desnaturalizando aspectos o generando instancias de reflexión que permitan desnaturalizar las problemáticas. Además, se presenta un doble proceso reflexivo, pensándonos como profesionales en esos nuevos espacios, con posibilidad de generar instancias de reflexión y posibles cambios con la comunidad e incluso en nuestra propia mirada sobre el rol a desempeñar como profesionales en ciencias de la educación.

DESAFÍOS FUTUROS

A partir del recorrido que hemos realizado queda en evidencia la importancia de establecer lazos sólidos entre la universidad pública y la comunidad, no solo porque la extensión universitaria es una conquista de la reforma universitaria de 1918, sino porque estos lazos cobran especial relevancia en la formación de profesionales en Ciencias de la Educación. Pensar en la dimensión política en la labor de los educadores no se limita a la educación formal y sistematizada, sino que abarca otras formas de educación como la no formal. Sobre esto Genti (2017) explica que nos formamos -como docentes- en la medida en que pensamos y reflexionamos la práctica educativa y política donde nos encontramos con otros, y es por ello que es importante que los futuros profesionales en ciencias de la educación se comprometan respetuosamente con la experiencia dialógica que se constituye de la experiencia en la construcción colectiva, ya que al reconocernos capaces de hacer y lograr lo que nos proponemos se fortalece la autonomía y se construye la libertad.

Es ante el lugar privilegiado que ocupa la extensión universitaria para la construcción de conocimientos y capacidad de construcción de sentidos que posee el barrio (Gravano, 2008), que pensar la articulación de la universidad con la comunidad se constituye como un desafío particular. Gran parte del mismo se vincula a la necesidad de desarrollar una mirada crítica hacia las propias prácticas de quienes transitamos estos espacios desde diversos roles, teniendo en cuenta que las acciones de enseñanza se encuentran siempre atravesadas por un contexto social, político o económico y así también por tradiciones formativas y problemas específicos (Braun, A., Ball, S. Maguire, M. y Hoskins, K. 2017).

El dispositivo en sí, siguiendo a Villa (2024), busca la comprensión de lo social y la intervención a partir de una acción concreta que promueve estrategias didácticas que faciliten el desarrollo de una autonomía profesional que les permita repensar de forma situada un proyecto concreto, que posibilite como mínimo desnaturalizar ciertas problemáticas y ponerlas en discusión entre los miembros de la comunidad. Esta mirada, genera otra tensión, ya que muchos estudiantes sienten que el espacio del profesional en ciencias de la educación solo es el aula. Para replantearnos esta tensión, se recurre a recuperar las incumbencias profesionales del plan y a pensar en situaciones concretas de trabajo en otros ámbitos, como empresas, instituciones de la sociedad civil, entre otros.

El desafío es entonces, repensar el territorio como un escenario de posibilidades, donde se pueden proponer propuestas pedagógicas que buscan la mejora de la comunidad o de los grupos vulnerables que atiende. Se busca si, el desarrollo de propuestas pedagógicas, que al decir de Freire (2013) sean espacios de aprendizaje para todos sus miembros, donde todos

sean activos y asuman la responsabilidad de su proceso, y tránsito por el proyecto. Pensar al profesional en ciencias de la educación en estos espacios más allá del aula, nos invita a transitar nuevos desafíos en la medida en que se va construyendo el proceso, hay un abanico de posibilidades por realizar y experimentar

POSIBLES LÍNEAS DE TRANSFORMACIÓN

La formación y, centralmente la formación docente, siempre ha sido un aspecto cuestionado, debatido en diferentes ámbitos, no solo los educativos. La mirada sobre el profesional en Ciencias de la Educación, las incumbencias y posibilidades de su función, han evolucionado significativamente en los últimos años, expandiéndose a nuevos espacios de intervención más allá de los ámbitos tradicionales, es decir, del aula.

Tal como plantean Diker y Terigi (2008) es central repensar el rol del profesional de ciencias de la educación desde la misma formación reflexionado para qué lo queremos preparar. Esto no deja de lado la centralidad de la función de enseñanza, todo lo contrario, nos abre el abanico a pensar en el desarrollo de propuestas de intervención que amplíen los horizontes del aula, que atiendan a la multiplicidad de tareas que suponen el ser docente: la incertidumbre y complejidad del acto pedagógico, las variables contextuales que atraviesan las propuestas y su desarrollo, la implicación personal, entre otros aspectos que transforman el producir diario del profesional en ciencias de la educación.

En este marco, posiblemente, sea necesario replantearse la forma de acercamiento a la comunidad, al barrio, posibilitando un trabajo a largo plazo, que no inicie cada ciclo lectivo, sino que tenga una continuidad a lo largo del tiempo para poder ir construyendo un trabajo articulado que permita ir incorporando otros aspectos a considerar año a año, no solo desde la cátedra, sino incluyendo lo articulando con otras instituciones de la comunidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Anijovich, R.; Mora, S.; Capelletti, G.; y Sabelli, M. J. (2009). *Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias*. Buenos Aires: Paidós.

Braun, A.; Ball, S.; Maguire, M.; y Hoskins, K. (2017). Tomando el contexto escolar seriamente: hacia una explicación de la puesta en práctica de las políticas en la escuela secundaria. En E. Miranda & N. Lamfri (Eds.), *La educación secundaria. Cuando la política educativa llega a la escuela* (pp. XX-XX). Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.

Edelstein, G. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Paidós.

- Freire, P. (2013). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Argentina: Siglo XXI Editores.
- Genti, M. (2017). *Dimensión política en la práctica educativa: Empoderamiento de los sujetos, en lo particular y como colectivo*. Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba.
- Giroux, H. A. (2002). Los profesores como intelectuales públicos. Paulo Freire. *Revista De Pedagogía Crítica*, 1, 21-33. <https://doi.org/10.25074/07195532.1.527>
- Gravano, A. (2008). *Imaginarios barriales y gestión social*. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Misiones.
- Nicastro, S. y Greco, B. (2012). Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación. En *Recorridos de la subjetividad. Trayectorias en el espacio de educar entre sujetos* (pp. XX-XX). Santa Fe: Homo Sapiens Ediciones.
- Perrenoud, P. (2001). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Práctica reflexiva e implicación crítica*. Paris: ESF Éditeur.
- Silva, L. (2016). *Nuevas pedagogías en contextos diversos*. Editorial LMN.
- Villa, A. (2024). *Pedagogía del territorio: gestión social y comunitaria. Proyección institucional extramuros*. Centro de publicaciones educativas y material didáctico. Noveduc.

La genética se mete con la agricultura. Talleres de extensión entre la universidad y la escuela media

Alejandro Moreno Kiernan

Erica Tocho

Noelia Chicare

Florencia Bongiorno

María Silvia Tacaliti

Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales, Universidad Nacional de La Plata

alejandro.moreno@agro.unlp.edu.ar

etocho@agro.unlp.edu.ar, noelia.chicare@agro.unlp.edu.ar

florencia.bongiorno@agro.unlp.edu.ar

maria.tacaliti@agro.unlp.edu.ar

RESUMEN

En el marco de la extensión universitaria se realizaron talleres donde se abordó la temática de la genética vinculada con la producción agropecuaria. A través de ellos, se compartieron conocimientos desarrollados en el ámbito universitario con estudiantes que cursan los últimos años de sus estudios secundarios (4to, 5to y 6to) y de esta manera, se buscó tender puentes entre la Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales de la Universidad Nacional de La Plata (FCAyF - UNLP) y la comunidad estudiantil de colegios secundarios de los alrededores de las localidades de La Plata y San Vicente. Acercando la ciencia a los jóvenes se buscó la motivación a través de la reflexión acerca de temas que son difundidos por los medios de comunicación masiva. El caso más representativo es la obtención y usos de cultivos transgénicos, temática que permite profundizar en el conocimiento del ADN y sus funciones, comprender qué son los genes o definir qué es el genoma, conceptos abordados en base a criterios académicos y científicos. Por otro lado, buscamos intercambiar experiencias propias de aquellos estudiantes cuyas familias son productoras de agroalimentos. Esto permite introducir el concepto de soberanía alimentaria y concientizar en el uso de estrategias sustentables de producción, distribución y consumo de alimentos. Además, los talleres tienen como objetivo abrir las puertas de la UNLP hacia los jóvenes y difundir las carreras que se dictan en la FCAyF.

PALABRAS CLAVE: extensión; genética; articulación

INTRODUCCIÓN

La extensión universitaria es una de las tres funciones sustantivas de la Universidad (junto a la investigación y la docencia) y tiene como objetivo promover el desarrollo cultural, la transferencia del conocimiento y la cultura entre los distintos sectores sociales de la comunidad. Se concibe a la extensión como democratizadora del saber, que tiene la función de contribuir a mejorar la calidad de vida de la sociedad (Delucchi, 2005).

La Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales cuenta con una larga trayectoria en extensión y lo demuestran los numerosos proyectos de extensión que se presentan en cada convocatoria (18 para el año 2019 y 22 para el año 2021). En este sentido y desde una propuesta interdisciplinaria, los cursos de Genética y Zoología Agrícola de dicha institución han llevado a cabo los proyectos de extensión “*La Genética se mete en la agricultura. Talleres de divulgación para estudiantes de escuelas secundarias acerca de los alcances de la Genética en el agro*” (convocatoria 2019) y “*La Genética se mete en la agricultura (reedición)*” (convocatoria 2021). La continuidad de estos últimos se refleja en la presentación de la propuesta para la convocatoria 2024 “*La Genética en la producción agropecuaria. Incorporación de los bioinsumos para manejar plagas que atacan a los cultivos*” (en proceso de evaluación).

A través de la interacción con la sociedad, los proyectos mencionados anteriormente tuvieron como fin primordial tender puentes con las escuelas medias. Entendemos que vincular a la universidad con los jóvenes de las escuelas medias de distintos estamentos sociales es un recurso importante para potenciar el vínculo entre la comunidad y el sistema educativo superior. De la mano de actividades de docencia e investigación, el equipo extensionista intercambió saberes utilizando como disparador a la Genética, concebida como herramienta esencial para el desarrollo y la mejora continua de las prácticas agrícolas y ganaderas, contribuyendo así a la eficiencia y sostenibilidad de la producción agropecuaria. De esta manera la extensión se conduce al encuentro y comunicación entre dos partes que intervienen en procesos que a ambas benefician (Piga 1881).

Dentro de las actividades propuestas en dichos proyectos por medio de actividades lúdicas, artículos de divulgación, videos, ensayos de laboratorio, entre otras, se presentó al ADN como molécula portadora de la información genética, se reflexionó sobre los daños provocados por las principales plagas insectiles y acerca de las herramientas de manejo de las adversidades bióticas en general. A través de un espacio de intercambio y reflexión colectiva, los talleres abordaron los principales aportes de la Genética en el manejo de plagas, la búsqueda de fuentes de resistencia a plagas de los cultivos y la incorporación de los bioinsumos como

herramientas en un planteo de la producción sustentable. Además, en estos espacios se difunde información relacionada con la UNLP y específicamente sobre las carreras que se dictan en la FCAyF y los principales roles del Ingeniero Agrónomo y del Ingeniero Forestal.

Por otra parte, las dificultades que se presentan en el pasaje del nivel educativo medio al universitario no son novedosas. La idea de articulación entre niveles está en la base misma del concepto de sistema educativo, sin embargo, esto no ha ocurrido históricamente entre la escuela secundaria y la universidad, sino que se han visto como niveles independientes y en muchos casos, separados por duras barreras (Marano, 2023).

La temática de la articulación debe entenderse como un diálogo entre partes, beneficioso para ambas, enfocado en las prácticas de enseñanza de los dos niveles a partir de la situación de transición que atraviesa el estudiante (Otero, 2014).

Por lo antes expuesto, los objetivos propuestos en los talleres de las sucesivas convocatorias fueron:

- Acercar la universidad a los jóvenes de las escuelas medias, utilizando como disparador temas de Genética relacionados con la agricultura.
- Despertar el interés en temas del área de incumbencia de la Genética, su intervención en el mejoramiento de especies, los aportes de la biotecnología, el uso sustentable de los bioinsumos en el control de plagas y la responsabilidad social tanto de productores como de consumidores de alimentos.
- Generar actividades que estimulen la vocación por las ciencias biológicas en los jóvenes de escuelas secundarias, tomando como base los contenidos de Biología que corresponden a los programas del nivel medio.
- Fomentar el pensamiento crítico respecto de los sistemas de producción agropecuaria actualmente utilizados, con fundamento científico y con criterio de sustentabilidad.
- Propiciar la interacción entre docentes universitarios y estudiantes de escuelas secundarias para fomentar la difusión del conocimiento generado en la universidad, tendiendo puentes entre ésta y la comunidad.
- Colaborar en el proceso de articulación entre la escuela media y la UNLP.

Los proyectos tuvieron como destinatarios directos a los estudiantes de los últimos años de las escuelas secundaria (4to, 5to y 6to año), quienes ya han abordado en años anteriores de su formación temas básicos de la Biología, entre ellos los conceptos de tejidos, células, la importancia de la herencia en los seres vivos. Además, se buscó llegar a los estudiantes en un momento de sus vidas en el que se acerca la decisión de continuar con sus estudios de grado y, si optan por hacerlo, seleccionar una carrera. Por ello, se aborda también la difusión

de las carreras que se dictan en la Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales (FCAyF). Se espera un efecto multiplicador basado en los destinatarios indirectos mediante la difusión en el núcleo familiar y entre pares como fuente muy rica de amplificación de los temas abordados en este proyecto.

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

La modalidad utilizada fue la realización de talleres en los que participaron estudiantes y docentes de escuelas secundarias, así como docentes y estudiantes universitarios de la FCAyF (UNLP). El taller es un recurso didáctico que permite que los participantes aprendan haciendo durante los encuentros y que no sean solo oyentes pasivos de clases magistrales; pone en juego diversos vínculos de los participantes con los objetos de aprendizaje y con otros sujetos para la construcción de nuevas producciones.

La organización del aula-taller es una configuración didáctica que favorece la construcción de un conocimiento procedimental que se construye con la acción (Soler y González 2013). Se pone en juego la capacidad de pensar, comunicar, proponer, construir y aprender haciendo, fomentando la creatividad e imaginación. Se busca la participación a partir de preguntas disparadoras que estimulen el diálogo, debate y la formulación de nuevas preguntas. El trabajo grupal en las actividades propuestas permite la interacción entre pares y con el cuerpo docente. En definitiva, intenta generar personas comprometidas y capaces de crear ideas innovadoras ante problemáticas presentes y futuras, puestas a disposición de la sociedad entera.

Las instituciones copartícipes trabajaron colaborativamente con el equipo responsable del proyecto para definir los contenidos convenientes a desarrollar en los talleres según el año académico, el nivel educativo del grupo de estudiantes y la orientación de la institución (Ciencias agrarias, Ciencias sociales, Ciencias naturales, Arte, Informática, entre otras).

En lo que refiere a la dinámica de los talleres, se organizaron en cuatro etapas sucesivas, con una duración máxima total de una hora y treinta minutos, según se detalla a continuación:

1. Presentación de los integrantes del equipo de extensión e introducción teórica al tema. Durante esta fase se usaron presentaciones audiovisuales con lenguaje sencillo, favoreciendo la intervención e intercambio entre los participantes de manera de generar un ambiente de diálogo que permita acercar el conocimiento científico académico a los contenidos abordados en la escuela, reservando un momento para llevar adelante un conversatorio sobre alimentos y plantas transgénicas.

2. Actividades prácticas. Se realizaron actividades prácticas en grupos pequeños de no más de 4 integrantes. Se estructuró en forma de postas, por donde los jóvenes debieron trasladarse para participar de cada una de ellas. En la posta 1 se abordó el reconocimiento de los componentes genéticos en vegetales y animales a partir de imágenes en papel, para resolver de manera grupal interrogantes acerca de la célula, el núcleo, los ácidos nucleicos y los genes. Se trabajó con un modelo 3D de la molécula de ADN (Figura 1). En la posta 2 se abordó la importancia del método científico a través de la recreación de ensayos sencillos de repelencia de los insectos plaga debido a la aplicación de biopreparados (extractos, aceites esenciales y purines) (Figura 2). En la posta 3 se observó cajas entomológicas con una amplia diversidad de insectos de importancia agronómica y forestal, pertenecientes a la colección de la cátedra de Zoología agrícola (FCAYF) (Figura 3).

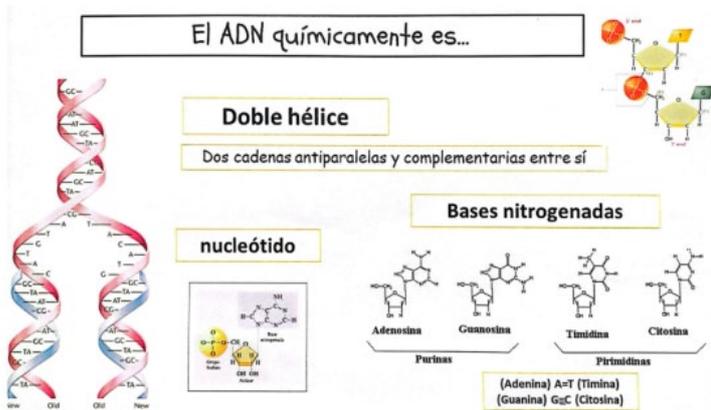


Figura 1. Posta uno componentes genéticos en vegetales y animales. Fuente: Elaboración propia

Figura 2. Posta dos. Método científico, pasos y recreación. Fuente: Elaboración propia

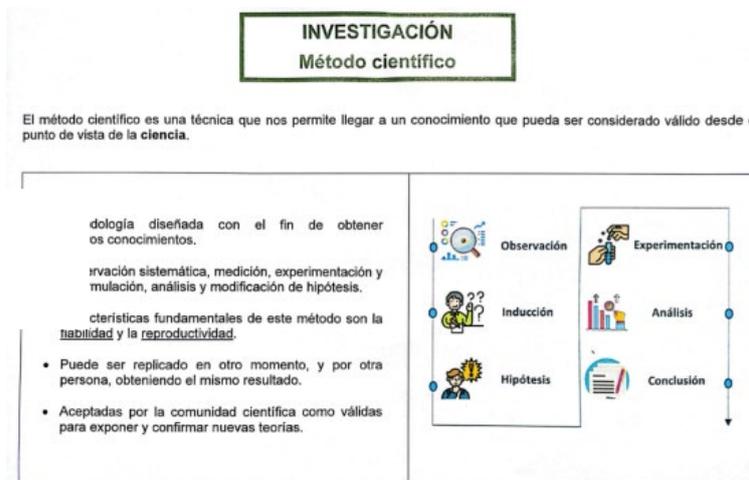




Figura 3. Posta 3. Diversidad de insectos de importancia agronómica y forestal.
Fuente: Elaboración propia

3. Difusión de las carreras dictadas en la FCAyF. Se contempló un espacio de difusión de las carreras de Ingeniería Agronómica e Ingeniería Forestal y Tecnicaturas que dicta la FCAyF, así como las incumbencias y la salida laboral de un profesional graduado en el área de las ciencias agrarias y forestales.
4. Encuesta y cierre. Para finalizar el taller, se realizó una breve encuesta a los estudiantes y un cierre con las conclusiones más relevantes. La encuesta fue diseñada para completar a través de formularios virtuales de Google con el uso de códigos QR de fácil acceso con los dispositivos celulares.

VALORACIÓN ANALÍTICA - LOGROS Y DESAFÍOS FUTUROS

En el marco de los proyectos mencionados se realizaron más de 15 talleres en al menos diez instituciones educativas de nivel medio con distintas orientaciones, lo que hizo más enriquecedora la experiencia.

Aproximadamente 200 estudiantes de escuelas secundarias participaron en los talleres. Adicionalmente, más de 10 docentes asistieron y participaron activamente en los encuentros. Muchos de estos educadores se involucraron de manera propositiva, incentivando la participación de los estudiantes a través de preguntas e indagaciones estratégicas. Este enfoque estimuló a los alumnos a formular opiniones y compartir conocimientos relacionados con los temas de los talleres.

La participación de los docentes en estos eventos es fundamental. Su presencia no solo aporta supervisión, sino que también enriquece la experiencia educativa. Al conocer las fortalezas, intereses y estilos de aprendizaje de sus estudiantes, los docentes pueden adaptar las discusiones, haciendo que los talleres sean más relevantes y atractivos. Además, su

participación demuestra un compromiso intelectual que inspira a los estudiantes a involucrarse más profundamente con los temas tratados.

Se logró la participación activa de los estudiantes a través de la reflexión conjunta, observación y manipulación de diversos materiales en las actividades prácticas propuestas, tales como la simulación de un ensayo de selección con plantas e insectos. De esta manera se generó un espacio de experimentación que facilitó a los jóvenes implicarse con la realidad del trabajo científico.

Además, se propició la retroalimentación entre los equipos docentes del taller y los docentes responsables de las escuelas a fin de abordar contenidos y metodologías que los estudiantes vinieran estudiando en los cursos previos, permitiendo el intercambio de contenidos. Por lo que se espera incida positivamente en el número de alumnos egresados de escuelas medias que continúen con los estudios universitarios, y que se genere un impacto positivo en la matrícula de ingreso en la FCAyF en particular.

La articulación entre las universidades y las escuelas del nivel secundario implica el desarrollo de propuestas destinadas a los alumnos de los últimos años de la enseñanza secundaria para fortalecer estrategias pedagógicas e institucionales que mejoren el desempeño académico de los estudiantes que ingresan a carreras universitarias (Araujo 2009).

De la información relevada en las encuestas a los estudiantes de los distintos establecimientos visitados, se construyó una nube de palabras, donde las palabras largas y mayor tamaño se enfatizan sobre palabras cortas y menores; en la Figura 4, se resumen las referentes a los temas de mayor interés abordados en los talleres.

¿Qué temas o contenidos de los vistos en el taller te resultaron más interesantes o enriquecedores?



Figura 4. Nube de palabras en respuesta a los temas de mayor interés abordados en los talleres.

Fuente: elaboración propia

Finalmente, dentro de los logros del proyecto se destaca la participación del grupo extensionista en las actividades de la “Semana de la promoción de la extensión 2023”¹, organizadas por la UNLP, espacio de difusión activa dónde se representó la dimensión pedagógica y de pertinencia de la Extensión Universitaria.

Otro de los resultados obtenidos que como parte de la difusión de la extensión y del mismo proyecto fue la participación en el Boletín electrónico de Extensión, editado por Secretaría de Extensión de la FCAyF-UNLP mediante el trabajo “La genética se mete en la agricultura” Tocho et al (2021) ².

¹ <https://www.agro.unlp.edu.ar/novedad/semana-de-la-promocion-de-la-extension>

² <https://www.agro.unlp.edu.ar/sites/default/files/paginas/boletin42021.pdf>

CONCLUSIONES

La extensión universitaria genera impacto positivo en diferentes ámbitos sociales al llevar el conocimiento académico y científico más allá ámbito educativo tradicional. La ciencia juega un papel fundamental como motor de aprendizaje en la medida en que nos permite comprender el mundo que nos rodea a través de la observación, experimentación y análisis. Se concluye que la articulación entre la universidad y el nivel de educación permite establecer una continuidad en el proceso educativo de los estudiantes, ampliando sus conocimientos y habilidades, preparándolos para afrontar con éxito los desafíos del nivel universitario.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Araujo, J. (2009). *Articulación universidad-escuela secundaria como política pública: un análisis de los programas implementados por la Secretaría de Políticas Universitarias en Gestión Universitaria vol. 2 N°1*. Buenos Aires.

Delucchi, D. (2005). La extensión universitaria. *Revista de la Universidad*.

Marano, M. G. (2023). Capítulo 18. Problemáticas y desafíos en la articulación entre el nivel secundario y la universidad. Algunas reflexiones a partir del análisis de las políticas de articulación 2006-2020. Vercellino, S. y Pogré, P. (éds.), *Transiciones (1-)*. Editorial UNRN.

Otero, F. (2014). *Proyectos de articulación escuela secundaria y estudios superiores: ¿otra gramática escolar para el nivel Medio?* Tesis de Doctorado. Universidad de San Andrés. Buenos Aires.

Piga, D. (1881). *La extensión como comunicación, en Notas sobre la conceptualización de la extensión universitaria*. Cuadernos de Extensión Universitaria, Universidad Nacional Autónoma de México, México.

Soler, N. y González, M. (2020). formato Aula-Taller en primaria. Incidencia en la motivación y logros de aprendizaje de los estudiantes. *Cuadernos de Investigación Educativa*. 11. 133-155.

Tocho, E.F.; Tacaliti, M.S. y Moreno Kiernan, A.R. (2021). “La genética se mete en la agricultura”. *Boletín electrónico de Extensión, Secretaría de Extensión Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales de la UNLP*. Febrero- junio 2021, número 4, página 7. ISSN 2683-8508

Codiseño de soluciones informáticas para la agricultura familiar desde la perspectiva de la enseñanza de la informática y la agroecología

Queiruga Claudia
Gargoloff Agustina
Kimura Isabel Duré Soledad
Bellante Diego Tejerina Celio

Laboratorio de Investigación en Nuevas Tecnologías Informáticas (LINTI). Facultad de Informática.
Universidad Nacional de La Plata
Unidad de abordaje integral de la EPSS-SPS-UNLP
Laboratorio de Investigación y Reflexión en Agroecología (LIRA). Facultad de Ciencias Agronómicas
y Forestales. Universidad Nacional de La Plata
Ministerio de Desarrollo Agrario. Provincia de Buenos Aires
claudiaq@info.unlp.edu.ar
agustinagargoloff@gmail.com
ikimura@linti.unlp.edu.ar
soledaddure81@gmail.com
diegobellante@gmail.com
celio.tejerina90@gmail.com

RESUMEN

El trabajo aquí presentado describe y analiza dificultades, logros y desafíos de una experiencia pedagógica de articulación con eje en el diálogo interdisciplinar de los campos de conocimiento de la Informática y la Agroecología. Esta práctica interdisciplinar se desarrolla en la asignatura Laboratorio de Software de la carrera Licenciatura en Informática y Licenciatura en Sistemas de la Facultad de Informática de la UNLP junto con el equipo técnico de la comercializadora de la UNLP “La Justa” que acompaña a las familias productoras del Cinturón Hortícola de La Plata (CHLP) en la transición agroecológica. Entendemos la cocreación de conocimientos, tecnologías e innovaciones que surgen de un proceso colaborativo entre productores/as conjuntamente con docentes y profesionales de diferentes disciplinas, del ámbito de la investigación, de la extensión y la educación, y en base a metodologías que promueven la participación, colabora con una formación crítica, experimental y profesional del estudiante, ubicándolo en un entorno de trabajo similar al real y cotidiano, favoreciendo la comprensión e intervención en la resolución de problemas de un territorio heterogéneo como es el CHLP.

PALABRAS CLAVE: interdisciplina; informática; agroecología; agricultura familiar; codiseño situado; territorio

INTRODUCCIÓN

La Ingeniería de Software es un área de conocimiento dentro del campo de la Informática que discute metodologías y tecnologías relacionadas al diseño, desarrollo, puesta en producción y mantenimiento de proyectos de software. Es central el rol que ocupa la Ingeniería de Software en los planes de estudio de las carreras de Informática, sobre todo en las Licenciaturas. Múltiples asignaturas abonan con sus contenidos al desarrollo de competencias en esta área de conocimiento, entre las que se encuentran las propias de Ingeniería de Software y las vinculadas con el Desarrollo de Software, las Bases de Datos, los Lenguajes de Programación, las Redes de Datos, la Seguridad Informática, el Diseño de Experiencia de Usuario, entre otras (ACM & IEEE Computer Society, 2013). Por otra parte, el campo de problemas en los que se trabaja, en general, se vincula fuertemente a sistemas de gestión de grandes organizaciones, ejemplo de ello son los sistemas de gestión administrativa como manejo de expedientes, de personal, de comercio electrónico, entre otros. En este sentido, las problemáticas que se abordan se generalizan, el contacto con los adoptantes de estos sistemas no es frecuente y, en general, son problemas simplificados no situados en contextos reales o territorios conocidos, en los que el foco está puesto en los contenidos técnicos informáticos y no en su articulación con problemas territoriales. Laboratorio de Software es una asignatura semestral de cuarto año de las Licenciaturas en Informática y Sistemas de la Facultad de Informática de la UNLP, se inscribe en el conjunto de asignaturas que contribuyen al área de conocimiento de Ingeniería de Software y cuyo objetivo es consolidar la formación experimental y profesional del estudiante, ubicándolo en un entorno de trabajo similar al real y cotidiano. Es en este sentido que nos preguntamos ¿qué problemas de la realidad trabajar?, ¿quiénes serán los adoptantes de los artefactos digitales construidos?, ¿cómo estos problemas y soluciones se relacionan con problemas reales y concretos del territorio?, ¿qué enfoque adoptar para la construcción de artefactos digitales?. Por otra parte, en el área de las Ciencias Agrarias, las Instituciones de Educación Agropecuaria han formado profesionales y técnicos de acuerdo al modelo de Revolución Verde (Sarandón, 2010). Modelo caracterizado por la búsqueda de una alta productividad, mediante el uso intensivo de pesticidas, fertilizantes, herbicidas, variedades mejoradas genéticamente y maquinaria agrícola que, si bien ha conducido a un aparente éxito en términos de rentabilidad económica, al mismo tiempo ha generado una serie de problemas ecológicos y sociales. Un factor fundamental que contribuye a la insustentabilidad del modelo de Revolución Verde consiste en que no ha sido (y no es) aplicable a un amplio número (la mayoría) de agricultores (Sarandón, 2010), debido a que no se ha considerado la

heterogeneidad ecológica y/o cultural de las regiones en donde se aplicaba. La realidad de la Agricultura Familiar (AF) no puede ser resuelta desde éste paradigma dominante, que simplifica las problemáticas como una mera cuestión de acceso a soluciones tecnológicas (Domínguez et al., 2012). La Agroecología como paradigma emergente, plantea una nueva forma de pensar y hacer agricultura, y ofrece las bases científicas y metodológicas para transicionar hacia una agricultura sustentable (Sarandón, 2002). En este sentido, se constituye en una nueva concepción de la enseñanza, la investigación y la extensión, para lo cual requiere de un enfoque científico multidisciplinario que se nutre de diversos campos de conocimiento, entre ellos la agronomía, la ecología, la sociología y otras ciencias afines, con una óptica sistémica, para una comprensión integral de los agroecosistemas (Sarandón, 2002). Uno de los principios de la Agroecología es la cocreación de conocimientos y el diálogo de saberes: se refiere a que los conocimientos, tecnologías e innovaciones surgen de un proceso colaborativo entre productores/as conjuntamente con profesionales de diferentes disciplinas, del ámbito de la investigación, de la extensión y la educación, y en base a metodologías que promueven la participación. El enfoque interdisciplinario resulta clave en el proceso de desarrollo de soluciones socio-tecnológicas innovadoras adaptadas a las demandas locales y el desarrollo de la agroecología (Dirección Nacional de Agroecología, 2022; Elichiry, 2009).

La generación de nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) no es ajena al sector agropecuario. La Agroinformática es un campo de conocimiento interdisciplinario emergente, que amplía los saberes de la Agronomía y la Informática, ofreciendo un conjunto de herramientas (hardware y software) para optimizar los procesos y resultados del sector agropecuario. En este punto, un problema que se evidencia en la mayoría de las prácticas de la AF es la carencia de metodologías sistematizadas de recopilación de datos mediante procesos de digitalización que faciliten la obtención de información en tiempo real. A pesar de contar con métodos de recopilación de información, en general mediante procesos realizados de forma artesanal, usando planillas de cálculo y en diferido, estos son muy propensos a errores debido a la falta de validación automática, por posibles pérdidas involuntarias de los registros en papel y la falta de escalabilidad. Es decir, al incrementar por ejemplo la cantidad de productos o familias productoras, este tipo de métodos de registro se vuelven cada vez más inmanejables. Por todo ello, la articulación colaborativa entre prácticas educativas de la Agroecología y la Informática para encontrar soluciones informáticas adecuadas a la AF en el Cinturón Hortícola de La Plata (CHLP), es relevante como proceso de co-construcción de conocimiento a partir de identificar y abordar problemas territoriales.

El objetivo de este relato de experiencia pedagógica es analizar las dificultades, los logros y desafíos encontrados en la dinámica de la práctica interdisciplinar entre la Agroecología e Informática, específicamente ubicada en la asignatura Laboratorio de Software, donde la extensión y docencia se complementan y enriquecen.

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

ANTECEDENTES

Se podría datar el inicio de las prácticas interdisciplinarias, motivo de este trabajo, a partir de la articulación entre la Secretaría de Extensión de la Facultad de Informática y la comercializadora de intermediación solidaria de la UNLP “La Justa”¹, en el año 2020, durante la pandemia de COVID-19, a partir del desarrollo del [“portal de comercialización”](#) (Blanco et al., 2022). La emergencia de la pandemia y las medidas de aislamiento social obligatorio pusieron en evidencia la necesidad de disponer de mediaciones digitales que permitieran dar continuidad a las actividades cotidianas y habituales, en este caso particular, continuar con la comercialización de alimentos y otros bienes elaborados por cooperativas, agricultores familiares y pequeños productores de la economía popular que, semanalmente, se comercializaban en ferias de la UNLP en diferentes unidades académicas. El portal, fue desarrollado e implementado a partir de una tesis de grado de la Licenciatura en Informática, en el contexto de un espacio académico y se constituye así, en una respuesta situada al problema territorial de la comercializadora solidaria “La Justa” vinculada al CHLP. Esta primera articulación dió inicio a una serie de actividades conjuntas entre las que se destaca el Taller de formación en Extensión [“Cuando hablamos de Informática, agroecología y agricultura familiar, ¿de qué hablamos?”](#), destinado a estudiantes de grado de la Facultad de Informática sobre un campo de problemas vinculados a la producción agroecológica del periurbano.

LABORATORIO DE SOFTWARE: UNA EXPERIENCIA DE PRÁCTICAS INTERDISCIPLINARIAS

¹La comercializadora “La Justa” actualmente se constituye como una cooperativa de trabajo co-gestionada desde tres espacios de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP): la Unidad de Abordaje Integral de la Economía Popular, Social y Solidaria (EPSS) de la Secretaría de Políticas Sociales, la Prosecretaría de Agricultura Familiar de la Facultad de Cs. Veterinarias y la Prosecretaría de Vinculación Territorial de la Facultad de Trabajo Social. En simultáneo a la creación de La Justa, se profundizó el acompañamiento técnico y organizativo a las familias hortícolas de “Manos de la Tierra”, y se formó un equipo que asumió ese rol con el objetivo de fortalecer el proceso de transición hacia sistemas de base agroecológica. (Villegas Pesi et al., 2023)

La asignatura Laboratorio de Software tiene como objetivo de aprendizaje que los estudiantes logren desarrollar un trabajo integrador que signifique la aplicación concreta de los conocimientos adquiridos hasta el momento en la carrera, en los que se integren conceptos de Ingeniería de Software, Lenguajes de Programación, Bases de Datos, Redes de Datos y Seguridad Informática. Mediante este trabajo el estudiante se enfrenta a problemas reales y a la utilización de tecnologías de desarrollo de software actuales, consolida su formación experimental y profesional y se ubica en un entorno de trabajo similar al real y cotidiano. Desde la asignatura se trabaja en proyectos de software, concretamente aplicaciones móviles (app), que se desarrollan en etapas entregables desde el diseño, programación, prototipado hasta la evaluación. La articulación con el equipo técnico de “La Justa” se enfocó en trabajar sobre problemas y soluciones informáticas propias del proceso de acompañamiento a las familias productoras de “Manos de la Tierra” que comercializan a través de “La Justa”, y en la participación en el Proyecto de Extensión de la UNLP “Consolidación del Sistema Participativo de Garantía (SPG)”.

En el año 2023 se trabajó en el codiseño de una app que completa la guía de seguimiento de los sistemas de base agroecológica en el marco del SPG que se viene construyendo de manera colectiva entre instituciones y organizaciones de productores. Esta app permite registrar las visitas a las quintas hortícolas de dichas familias productoras, cuya finalidad es obtener un sello de garantía agroecológica. En la Figura 1 se visualizan algunas pantallas de la app diseñada para la carga de información de las estrategias de manejo y diseño bajo los principios agroecológicos contemplados en la guía de seguimiento. Dicha app se utilizará en las visitas del grupo de garantía del SPG a las quintas del CHLP participantes.

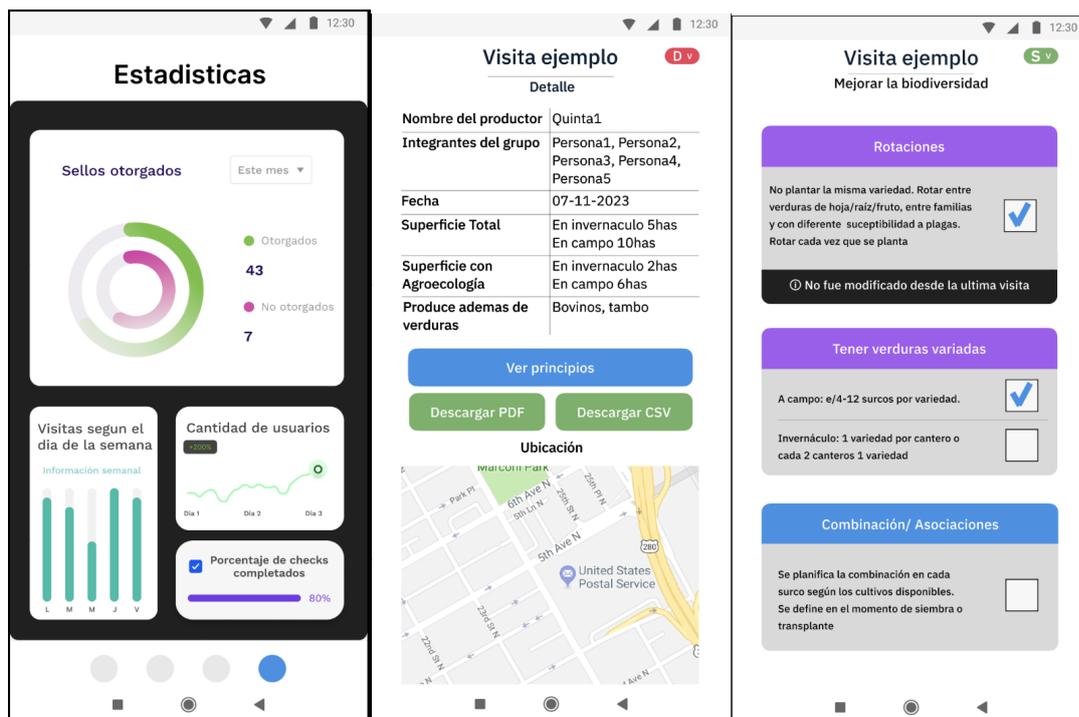


Figura 1 - Pantallas de la app para el registro de estrategias de manejo y diseño bajo los principios agroecológicos contemplados en la guía de seguimiento.

A lo largo de la cursada se trabaja en una dinámica de proyecto de software organizada en diferentes entregas parciales bajo un esquema de evaluación formativa. A continuación se describe la dinámica de trabajo durante la cursada:

Organización de grupos de trabajo: Los estudiantes se organizan en grupos de trabajo de 2 o 3 integrantes, cada uno bajo la tutela de un docente responsable. Estos grupos son fundamentales ya que fomentan el trabajo colaborativo y a su vez aseguran que cada equipo tenga el apoyo necesario para desarrollar su trabajo.

Presentación del problema por parte del Equipo Técnico de “La Justa”: El proceso comienza con una presentación del problema por parte del equipo técnico de “La Justa”, proporcionando el contexto y las áreas problemáticas que la app deberá abordar y automatizar. Esta presentación se convierte en un espacio de preguntas abiertas, donde tanto estudiantes como adoptantes (técnicos de “La Justa”) interactúan y se clarifican dudas para entender completamente el problema que luego serán traducidos en requisitos del proyecto de software.

Diseño de la app: A cada grupo de estudiantes se lo desafía a elaborar un primer diseño de la app, que constituye el primer entregable del proyecto. Este diseño inicial incluye “historias

de usuarios² y un maquetado³ de la app, fomentando un enfoque abierto que permite la generación de nuevas ideas y propuestas innovadoras, aunque algunas de ellas puedan descartarse en etapas posteriores. Se intenta trabajar en una modalidad flexible fomentando el involucramiento de los equipos en el problema y en la valoración de las propias ideas. En esta etapa, los estudiantes se esfuerzan por convertir los requisitos establecidos por el Equipo Técnico de "La Justa" en funcionalidades de la app.

Puesta en común de los diseños: Se agenda un día particular para la puesta en común, con el objetivo de facilitar el intercambio de ideas entre los diferentes grupos de estudiantes, los adoptantes y el equipo docente. Estas interacciones son cruciales para enriquecer los diseños y asegurar que todos los aspectos del proyecto sean considerados de manera integral.

Definición del alcance del diseño: En esta instancia, el equipo docente de la cátedra se encarga de establecer una versión viable de la app que pueda desarrollarse a lo largo del período de la cursada, asegurando que los objetivos académicos y prácticos del proyecto sean alcanzados de manera efectiva. La re-entrega del diseño con las adecuaciones resultantes es una segunda entrega que funciona como una especie de compromiso del proyecto de cada grupo.

Establecimiento de entregas parciales con seguimiento y acompañamiento: Se establecen entregas parciales durante el curso del proyecto, cada una con seguimiento y acompañamiento continuo por parte del equipo docente, incluyendo coloquios y solicitudes de reentregas si es necesario. Este proceso garantiza que los estudiantes reciban retroalimentación continua y puedan mejorar sus trabajos progresivamente. Estas entregas forman parte de la evaluación formativa y de promoción de la asignatura.

Presentación del proyecto y de la app desarrollada: Al finalizar la cursada, se realiza una presentación del proyecto y de la app desarrollada en un encuentro con los docentes y adoptantes. Esta presentación es una oportunidad para que los estudiantes ejerciten técnicas de comunicación (que no son frecuentes en la carrera y que podrá ser una experiencia útil para la defensa de la tesina de grado), muestren su trabajo a los adoptantes y se generen intercambios entre las diferentes disciplinas.

²Las Historias de Usuario son pequeñas descripciones de una función de software, escrita desde la perspectiva del usuario final o adoptante. Se escriben en un lenguaje no técnico para brindar contexto al equipo de desarrollo. Se utilizan comúnmente en entornos de desarrollo y frameworks ágiles y bajo metodologías como Scrum y Kanban para escribir los requisitos y las pruebas de validación.

³Un maquetado es un diseño o boceto que sirve como prototipo o guía de la aplicación móvil. Es un documento digital o en papel que describe de forma global y visual el aspecto y funcionamiento de tu app y que tiene como objetivo facilitar el proceso de diseño y desarrollo.

VALORACIÓN ANALÍTICA. LOGROS Y DESAFÍOS FUTUROS

Reflexionar sobre la práctica interdisciplinar entre la Agroecología e Informática, situada en la asignatura Laboratorio de Software, nos permite abordar varios aspectos.

Por un lado, en la articulación, ambas disciplinas cooperan para la comprensión y el abordaje de problemas. Estos problemas vinculados al territorio, son llevados al espacio áulico. En este encuentro interdisciplinar surge una dificultad: cada disciplina se caracteriza por una especificidad de conceptos, lenguaje, métodos y lógicas (Agazzi, 2010). Por lo tanto, al comunicar un conocimiento especializado utilizamos terminología propia de cada disciplina, lo que puede resultar una “barrera” en la comunicación tanto para los docentes, estudiantes y adoptantes. Como señala Agazzi (2010), el verdadero desafío consiste, por un lado, en respetar la especificidad de cada disciplina y, por otro, en el “esfuerzo de comprender el sentido especial de ciertos conceptos, de acostumbrarse a ciertos tipos de ‘racionalidad’ particulares. Requiere alcanzar una cierta familiaridad con campos de conocimiento diferentes del propio. No con todos, pero sí con aquellos que están concretamente implicados”. De este modo, el ejercicio de la interdisciplina, entendida como propuesta pedagógica, brinda logros significativos, ya que posibilita aprendizajes más integrales, una mayor capacidad para entender la complejidad de la realidad y herramientas para abordarla desde una perspectiva más integradora.

Por otra parte, a pesar de la cercanía al cinturón hortícola más importante de Argentina⁴, en la gran mayoría de los casos, se pudo constatar a partir de la propia voz de los estudiantes que desconocían su relevancia.

A pesar que en las últimas décadas el desarrollo de la agroinformática en nuestro país ha crecido ampliamente logrando grandes beneficios en términos de productividad, automatizando varios procesos, este avance tecnológico no ha sido adecuado a escala de la agricultura familiar. En este sentido, formar profesionales en disciplinas tecnológicas conscientes de problemáticas locales y situadas, como las del CHLP, es un desafío en términos de formación universitaria. Entendemos que el camino trazado abona a esta idea y permite dar voz a la agricultura familiar del CHLP en el camino hacia las innovaciones tecnológicas.

A partir de dar a conocer las problemáticas de la AF desde el enfoque de la Agroecología y cómo la Informática puede aportar en la digitalización de varios de los procesos que emergen, varios estudiantes eligen hacer sus tesinas de grado sobre estos campos de problemas.

⁴Esta producción es llevada adelante por familias productoras de alimentos, quienes abastecen entre el 60% y el 90% de la verdura fresca que consume toda la provincia de Buenos Aires y otras provincias del país, con lo cual se constituye en el (Benencia, 2002).

Ejemplo de ello son las tesinas de grado vinculadas al desarrollo de un sistema informático para el seguimiento de quintas de manejo agroecológico y su aporte a la co-construcción de un SPG que otorgue un sello de garantía agroecológica. Ambos trabajos de finalización de carrera se enmarcan en el Proyecto de Extensión de la UNLP: “Consolidación del Sistema Participativo de Garantía: Familias productoras Manos de la Tierra y del MTE, familias consumidoras y la Universidad construyendo tramas” de la Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales. En este proceso surge un tercer trabajo final de carrera, el desarrollo de un videojuego que aporta a la construcción de conciencia nutricional a partir del vínculo entre lo que comemos y lo que producimos, desde un enfoque de construcción de mediaciones digitales y uso en espacios educativos.

CONCLUSIONES

La generación de vínculos para la colaboración entre productores familiares, organizaciones e instituciones permite coordinar esfuerzos, valorar los saberes de todos los actores involucrados y avanzar en procesos de co-diseño de soluciones informáticas sobre problemas territoriales del CHLP en base a uno de los principios de la Agroecología como es la cocreación de conocimientos y el diálogo de saberes.

Esta experiencia de articulación favorece acercar una realidad local, como es la producción de alimentos del CHLP, a estudiantes de la Facultad de Informática.

Problematizar de dónde provienen las verduras que se consumen cotidianamente, las condiciones en las que se producen y las diferentes formas de producción, contribuye a la formación de un profesional crítico, capaz de vincularse y comprender junto a otros problemas de un territorio heterogéneo como es el CHLP. El desafío de formar profesionales en disciplinas tecnológicas con sensibilidad hacia las problemáticas locales, en este caso particular a la AF con enfoque agroecológico en el CHLP, es vital en el contexto de la educación universitaria. Esta experiencia de articulación en el ámbito de la UNLP, entre la comercializadora solidaria La Justa y su equipo de acompañamiento técnico en agroecología, y una asignatura vinculada al desarrollo de software, coopera en la concreción de una mirada de la tecnología digital atenta a la resolución de problemas territoriales.

Desde esta experiencia pedagógica se considera relevante dar continuidad y ampliar los espacios interdisciplinarios que motiven a los estudiantes a desarrollar proyectos sobre problemas territoriales que movilizan conocimientos de la Informática, planteando desafíos tecnológicos propios de la puesta en producción de un proyecto y que a la vez posibilitan el desarrollo de capacidades profesionales coherentes con una institución de educación pública

que busca estar comprometida con los problemas que la sociedad enfrenta, analizándolos y proponiendo intervenciones posibles.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACM&IEEE Computer Society (2013). Computer Science Curricula 2013. doi:10.1145/2534860

Agazzi, E. (2010). El desafío de la interdisciplinariedad: dificultades y logros. *Revista Empresa y Humanismo*, Vol. V, N° 2/02, pp. 241-242

Benencia, R. (2002). *Transformaciones territoriales en la horticultura periurbana bonaerense en los últimos 50 años. El papel de la tecnología y la mano de obra*. XIII Economic History Congress. Buenos Aires.

Blanco, J. y Gorosito, I. (2022). *Portal de comercialización online para la Economía Social y Solidaria Local*. Tesis de grado de Licenciatura en Informática de la UNLP. Disponible en: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/143765>

Dirección Nacional de Agroecología (2022). Marco conceptual de la Agroecología. Bs. As. Domínguez, A.P.; Marasas, M.; Cap, G.; Dumrauf, S.; Giordano, G.; Moreyra, A.; Perez, M.; Pérez, R. y Tito, G. (2012). Marco Teórico del IPAF Región Pampeana (36-50). En: *Los procesos participativos para la construcción de las líneas de investigación*. IPAF región pampeana. INTA. 75pp. Ediciones INTA. ISBN 978-987-679-149-6.

Elichiry, N. (2009) *Escuela y Aprendizajes. Trabajos de Psicología Educativa*. Buenos Aires: Manantial (Capítulo 9)

Sarandón, S.J. (2002). La agricultura como actividad transformadora del ambiente. El Impacto de la Agricultura intensiva de la Revolución Verde. En *AGROECOLOGIA: El camino hacia una agricultura sustentable*, SJ Sarandón (Editor), Ediciones Científicas Americanas, La Plata. 1: 23-48.

Sarandón, S.J. (2010) *Incorporando la Agroecología en las Instituciones de Educación Agrícola. Una necesidad para la Sustentabilidad Rural. La Agroecología en la construcción de alternativas hacia la sustentabilidad Rural*. Jaime Morales Hernández (editor). Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente, Guadalajara, México. Ediciones Siglo XXI. Villegas Pesi, E; Gargoloff N.A.; Duré, S.V.; Gonzalez, J.; Tejerina, C. y Mierez, L. (2023). Reflexiones sobre el proceso de cambio hacia la Agroecología de Manos de la Tierra-La Justa. III Congreso Argentino de Agroecología. El Bolsón.

Diálogo de saberes sobre la ESI entre el nivel secundario y el superior

Angélica Gil
Luciano Perrotta
Susana Villagra
Romina Nieves

Departamento de Biología
Facultad de Química, Bioquímica y Farmacia. Universidad Nacional de San Luis
angil1630@gmail.com
Imperrotta@unsl.edu.ar
suryvi@gmail.com
romina.paola.nieves@gmail.com

RESUMEN

En el siguiente relato damos a conocer una experiencia de trabajo interdisciplinario entre dos asignaturas del último año del Profesorado Universitario en Biología (PUB) de la UNSL: Educación para la Salud y Práctica Docente. El contenido transversal fue la ESI y el trabajo sociocomunitario. El objetivo fue estimular a las y los estudiantes a salir del eje puramente biológico con el que se enseña tradicionalmente este contenido y revalorizar los demás. Con esta propuesta, atendiendo las experiencias y necesidades de los integrantes de las instituciones educativas involucradas, intentamos promover el autocuidado y el conocimiento de derechos previstos en la Ley N°26.150. El empleo de narrativas fue el pilar que permitió concretar esta experiencia y amalgamar el trabajo de ambas asignaturas del PUB con las necesidades del nivel secundario acerca de esta temática en particular. Este diálogo de saberes nos permitió sobreponernos a los prejuicios y valorizar la empatía. Es por ello que con esta experiencia, se comenzó a plasmar un proyecto de extensión que permitirá replicar estas instancias en otros establecimientos educativos y fortalecer el vínculo entre el nivel

INTRODUCCIÓN

Si bien la Educación Sexual Integral (ESI) fue establecida como un derecho a través de la Ley 26150 del año 2006, desde nuestra experiencia percibimos que son pocas las

oportunidades concretas en que se trabajan aspectos separados de lo puramente biológico en las instituciones educativas. De este modo, se genera una deuda con las y los jóvenes del secundario debido a que la ESI contempla además, la dimensión afectiva que nos atraviesa como personas, en lo individual y en lo colectivo. Esta deuda se extiende también al nivel superior, ya que en este nivel es donde se forman los docentes que trabajarán luego la ESI en las escuelas.

Desde el Profesorado Universitario en Biología (PUB) de la Universidad Nacional de San Luis (UNSL), intentamos correr el velo del cientificismo al trabajar temas de ESI con las/los estudiantes avanzadas/os, desde asignaturas que se cursan en el último año de la carrera y que tendrán protagonismo en las aulas de secundaria al realizar sus prácticas docentes.

Este trabajo se abordó con las y los estudiantes del (PUB), quienes cursan en forma simultánea las asignaturas de Educación para la Salud y Práctica Docente I y II, teniendo en cuenta que a lo largo de cuatro años, el perfil de las y los futuros docentes, se forma con una fuerte impronta cientificista y enciclopedista como se puede advertir al analizar los contenidos y créditos horarios en los programas de materias del Plan de estudios de la carrera (Plan 13/18).

En la asignatura Educación para la Salud, se trabajan contenidos como epidemiología, noxas y reproducción humana desde las temáticas clásicas como las Infecciones de Transmisión Sexual (ITS), los métodos anticonceptivos y el funcionamiento de los sistemas reproductores. En esta asignatura, la ESI se centra en el eje del cuidado del cuerpo en detrimento de los otros ejes (MEN, 2022).

Antes de la sanción de la ley 26150, las tendencias tradicionales de la enseñanza de la educación sexual, se ubicaban entre las visiones del sanitarismo, del biologicismo y del moralismo religioso (Morgade et al., 2011; Zemaitis, 2021). Sin embargo, en la ESI que se basa en los derechos humanos, los ejes se orientan al cuidado de la salud y el cuerpo, la valoración de la afectividad, el reconocimiento de la equidad de género y el respeto de la diversidad. Por lo tanto, requiere de un tratamiento particular debido a que es una temática que involucra una sensibilidad y emocionalidad especiales.

Por su parte, en las Prácticas Docentes, se instala el uso de narrativas por medio de diarios de clase y autobiografías entre otras estrategias. El uso de estos dispositivos propicia la formación de docentes reflexivos capaces de promover los vínculos en el aula. Así mismo las y los estudiantes son capaces de producir textos originales orientados a la trasposición didáctica para trabajar los contenidos de Biología en el nivel secundario.

Teniendo en cuenta este precepto, las asignaturas mencionadas se embarcaron en una prueba piloto en relación al trabajo interdisciplinario que fomenta la transversalidad, ya que no se debe apartar de la alfabetización científica impartida en la escuela, los aspectos emocionales y tampoco descuidar el rol de promotor de la salud que tienen las y los docentes. De este modo, el objetivo de la consigna de trabajo de los equipos docentes de ambas asignaturas fue estimular a las y los estudiantes a salir del eje puramente biológico y revalorizar los demás. Con esta propuesta, atendiendo las experiencias y necesidades de los integrantes de las instituciones involucradas intentamos promover el autocuidado y el conocimiento de derechos previstos en la Ley N°26.150

Todos los educandos tienen derecho a recibir educación sexual integral en los establecimientos educativos públicos, de gestión estatal y privada de las jurisdicciones nacional, provincial, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y municipal. A los efectos de esta ley, entiéndase como educación sexual integral la que articula aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos.

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

AMALGAMANDO PROPUESTAS EDUCATIVAS

EDUCACIÓN PARA LA SALUD

La propuesta inició solicitando a las y los estudiantes avanzados del PUB, más específicamente a los que cursaban Educación para la Salud (EPS), la escritura de textos destinados a los estudiantes del nivel secundario, que se apartaran de las temáticas clásicas de la ESI y se orientaran a la afectividad, el respeto, los problemas de violencia y discriminación, entre varios otros. Dichas producciones debían tomar un estilo de escritura que podría ir desde lo narrativo como la novela y el cuento a cualquier otro estilo elegido por el estudiantado. La premisa que debían tener en cuenta era que el texto producido tuviera rigurosidad científica en datos importantes sobre conceptos biológicos o datos reales sobre estadísticas, direcciones y/o teléfonos donde la audiencia o lectores pudieran pedir ayuda.

Una vez que las producciones estuvieron terminadas fueron socializadas hacia el interior de la asignatura, leídas en voz alta y sometidas a debate. Esta instancia favoreció la pérdida de miedos y nerviosismos, ya que las y los estudiantes a lo largo de su carrera no han estado habituados a este tipo de producciones y presentaciones. El texto surgía con una profusión de detalles que aportaban a su verosimilitud. Los temas se diversificaron contemplando la aceptación del cuerpo, la percepción del género, el diagnóstico del SIDA y los componentes

emocionales que lo afectan, las nuevas masculinidades, entre otros. Con respecto a este último, Andrés P. narraba:

Tenías que tener mucho cuidado con el idioma corporal. Había que tener una postura masculina, pararse bien derecho, punta de pies separados, sentarse con las rodillas abiertas, pero jamás con piernas cruzadas. Si cumplías con cada uno de estos requisitos eras el Macho. Un ser común y corriente que está bien visto. Con estas instrucciones nunca puede haber problema.

Los que decidimos separarnos del estereotipo de macho, andamos como inseguros, “como pisando huevos”, porque no tenemos claros los límites de qué está bien visto y qué no para una feminista. Ya no podemos abrir una puerta o ceder un asiento, sin el riesgo de sufrir algún insulto por ello. Estamos en una etapa de cambios y los cambios traen inestabilidad. Debemos ser más libres, ser más nosotros mismos y que nos dé igual lo que piensen los demás. Ser nosotros mismos también involucra sentimientos, no soy indiferente a lo que me pasa y puedo permitirme sentir y expresar mi tristeza, enojo o miedo o lo que sea, y no por eso soy menos hombre. Al igual que el no ser hinchado de algún equipo de fútbol, tampoco nos convierte en menos Hombres.”

Como varones tenemos que seguir empatizando, tanto con las mujeres, como los hombres, para alcanzar una sociedad más respetuosa e igualitaria. Tenemos la responsabilidad de escuchar y ponernos en la piel de nuestra pareja, de nuestros amigos, de nuestros compañeros, nuestros colegas y, en general, de todas aquellas personas que tenemos a nuestro alrededor. Es por ello que debemos trabajar todos juntos para conseguir esta transformación social, para conseguir en definitiva SER MEJORES PERSONAS.(Andrés P., Texto narrativo, 2023).

Como en este relato, desde el encuentro de corrección y seguimiento con los autores de estos, surgió la confesión de la gran mayoría, que el tema trabajado en la producción, fue elegido considerando las experiencias propias o del círculo íntimo, lo que aumentaba la emocionalidad de cada encuentro de revisión y que encontraba su cúlmene en las lecturas públicas.

El empleo de narrativas fue el pilar que permitió concretar esta experiencia y amalgamar el trabajo de las asignaturas del PUB con las necesidades del nivel secundario acerca de esta temática en particular. Las narrativas tienen la característica de posibilitar poner en palabras ciertas historias personales, que de otro modo quedarían invisibilizadas. Al compartirlas, muchas veces de manera impersonal, ya que la narrativa permite hablar en tercera persona,

salen a la luz, el desconocimiento, los mitos, y las actitudes normalizadas que generalmente atentan contra la integridad de las y los adolescentes.

Cada autor por medio de la narrativa, busca en un acontecimiento singular conectar el pasado con el presente. Existe una tensión dialéctica entre lo sucedido en su pasado y la oportunidad de recordarlo. La narración logra disminuir esta discrepancia generando una coherencia experiencial articulada y flexible por medio de tonos emotivos, sensaciones, fantasías y otros detalles. De este modo, el autor logra separarse de lo puramente informativo abriendo posibilidades relacionales ya que la narrativa cumple la función de abordar la experiencia emotiva inmediata y reorganizarla (Cardona y Alvarado Salgado, 2015).

PRÁCTICA DOCENTE

Por su parte, históricamente, la práctica docente se concreta en las aulas de escuelas de nivel secundario de manera individual o por parejas pedagógicas, según el número de estudiantes que cursan. Se llevan a cabo en la ciudad de San Luis, dentro del casco urbano, en las inmediaciones de la UNSL. Este hecho se fundamenta en cuestiones de distancias y tiempos accesibles tanto para las y los estudiantes practicantes como también para el equipo docente, ya que les acompañamos a dichas escuelas.

A partir del 2021 en las PD I y II se trabajó en actividades sociocomunitarias. En esa oportunidad, buscamos construir una propuesta de enseñanza colectiva y colaborativa, ya no solamente individual o por pareja, que tuviera como finalidad desafiar el formato tradicional de la materia. Para ello pensamos en flexibilizar tiempos y espacios, con el fin de propiciar experiencias formativas estableciendo un diálogo de saberes y vínculos sostenidos con escuelas de nivel secundario de sectores populares de la zona oeste de la Ciudad de San Luis.

En este sentido, nuestra intención fue que las y los estudiantes practicantes conocieran la realidad de diversos establecimientos educativos alejados del casco urbano y en zonas desfavorecidas de la ciudad. Se fueron abordando diferentes problemáticas educativas a requerimiento de la dirección de la escuela como fue el consumo de alcohol, la relación del ambiente con la salud, entre otros. Además, pudimos indagar sobre las inquietudes y necesidades particulares de los estudiantes de educación secundaria acerca de problemáticas actuales. Surgieron así temas relativos a la ESI en reiteradas oportunidades, vinculadas a violencia, embarazo en la adolescencia, relaciones de pareja, abusos y otros.

Teniendo en cuenta la experiencia superadora de las y los practicantes docentes en su paso por el curso de EPS vinculado a las narrativas, se incursionó en el trabajo interdisciplinario para intentar replicar su experiencia positiva y reproducirla en las aulas del nivel secundario. Se inauguró esta actividad en las escuelas previamente seleccionadas, favoreciendo a aquellas de barrios periféricos de la ciudad de San Luis, en las que luego de todos los permisos pertinentes, se procedió a la visita, presentación de las y los docentes y estudiantes de la universidad, como así también la finalidad de la actividad.

En una primera incursión, luego de las presentaciones pertinentes, se procedió a la lectura de los trabajos realizados por los universitarios en EPS, algunas veces en el aula, otras veces en el salón de usos múltiples (SUM), dependiendo de cada institución.

Las y los estudiantes de secundario mostraron agrado y participación activa en los debates posteriores a las lecturas. También era frecuente que contaran hechos vividos por ellos. Valorando esa actitud participativa, se invitó a las y los adolescentes a hacer sus propias producciones, habilitándolos a contar sin restricciones lo que quisieran contar o a crear lo que su imaginación les guiará.

Al cabo de dos meses, y próximo al fin del ciclo lectivo escolar, se acordó un encuentro donde la UNSL actuó como anfitriona para subrayar el compromiso puesto en la tarea de las y los adolescentes y el acompañamiento de sus docentes de otras asignaturas como Lengua, Ciencias Naturales y Educación Física. Las producciones fueron presentadas en el mes de noviembre en instalaciones de la Facultad de Química, Bioquímica y Farmacia en un ambiente de camaradería y escucha atenta que conmovió a toda y todos las y los participantes.

CONCLUSIONES

ESTUDIANTES DEL NIVEL SECUNDARIO

Las y los adolescentes se animaron a transcribir sus propias vivencias, ya que cambiaron los nombres de sus personajes poniendo en la voz de otros sus experiencias, en gran medida dolorosas que tenían que ver con bullying, abusos intrafamiliares, discriminación de las mujeres y colectivos de sexualidades divergentes. Estos relatos movilizaron a cada escucha por la meticulosidad y riqueza en los detalles de manera tal que no podían ser ignorados. Brotaron lágrimas en las y los lectores y en el auditorio, pero en un ambiente calmo y de confianza, ya que no existía el temor a ser juzgados.

Los relatos permitieron la movilización de sus vivencias, miedos y dudas en un contexto que les brindó contención, seguridad y empatía. La escucha entre compañeras/compañeros

evidenció el desconocimiento de las realidades de sus pares y permitió advertir la similitud no sólo con sus compañeras/os sino también con las historias narradas por las y los universitarias y universitarios.

Un valor agregado en toda esta experiencia fue desmitificar lo inalcanzable que representan las universidades para las y los jóvenes de contextos desfavorecidos.

ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

Por su parte las y los estudiantes del PUB lograron vencer los prejuicios sociales respecto a las escuelas de sectores populares. En la interacción con las y los adolescentes percibieron muchos puntos en común, ya que los hechos de violencia y discriminación trascienden la barreras sociales, culturales y económicas.

En esta instancia pudieron profundizar el concepto del vínculo y su importancia en la educación. Concepto que hasta ahora había sido trabajado desde la teoría. Se puso en juego y permitió acercar distancias y vivenciar la función del afecto, la empatía y la honestidad para su futura labor docente.

DOCENTES FORMADORES DE FORMADORES

Esta experiencia fue un ensayo en relación al trabajo interdisciplinario, transversal entre dos espacios del último año de la carrera, mostrando que no se debe olvidar la alfabetización científica que se brinda en la escuela, ni tampoco el rol de promotor de la salud que poseen las y los docentes. Experiencias como estas posibilitan el acercamiento de realidades y sobre todo conectan a las instituciones: escuela y universidad con la realidad social. Al decir de Paulo Freire (2014):

Al leer palabras, la escuela se convierte en un lugar especial que nos enseña tan sólo las “palabras de la escuela” y no “palabras de la realidad”. El otro mundo, el de los hechos, el mundo de la vida. en el que los acontecimientos están muy vivos, el mundo de las luchas, de la discriminación y la crisis económica (todas estas cosas están ahí), no tiene ningún contacto con los alumnos en la escuela mediante las palabras que ella exige que ellos lean. Se puede pensar esta dicotomía como una especie de “cultura del silencio” impuesta a los estudiantes. La lectura de la escuela mantiene el silencio respecto del mundo de la experiencia, y el mundo de la experiencia es silenciado, sin sus propios textos críticos. (p. 212)

Por su parte esta experiencia también permitió rescatar y acrecentar el valor de la narrativa para la enseñanza y para el aprendizaje. Escribir sobre un tema que se percibe importante, que estimule las ganas de decir y de compartir, que no siempre se ajusta perfectamente a los diseños curriculares ni a la distribución de los tiempos áulicos, tiene la virtud de entender a la escuela y a la universidad con una función profundamente humana....

El dominio escolar de las palabras sólo quiere que las y los estudiantes describan cosas, no que las comprendan. Así, cuanto más se distingue “descripción” de “comprensión”, más se controla la conciencia de las alumnas y los alumnos. Estos son mantenidos tan sólo en el nivel superficial de la realidad y no van más allá, no llegan a una comprensión crítica profunda sobre lo que vuelve a su realidad lo que ella es.

Todos tenemos algo que aprender y algo que enseñar en este diálogo de saberes y sobreponernos a los prejuicios, valorizar la empatía y mirarnos, aunque estemos en distintos niveles del sistema educativo. Es por ello que valorando la riqueza de esta experiencia, se comenzó a plasmar un proyecto de extensión que permita replicar estas instancias en otros establecimientos para fortalecer el vínculo nivel superior - nivel secundario y sobre todo, utilizar la narrativa como puente entre los conocimientos científicos y la cotidianidad de las y los estudiantes de ambos niveles.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Cardona, A., Alvarado Salgado, S. (2015). Revisión de Tema Investigación narrativa: apuesta metodológica para la construcción social de conocimientos científicos. *Revista CES Psicología*, 8(2), 171-181. Consultado el 30/4/2024 en

<https://www.redalyc.org/pdf/4235/423542417010.pdf>

Freire, P. (2014). *Miedo y osadía: La cotidianidad del docente que se arriesga a practicar una pedagogía transformadora / Paulo Freire e Ira Slior.- 1a ed.-* Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores. 288 p.

Ley 26.150 de 2006. Establece el derecho de niñas, niños y adolescentes a recibir Educación Sexual Integral (ESI) y crea el Programa Nacional de ESI. Fecha de sanción 04-10-2006.

Ministerio de Educación de la Nación [MEN] (2022). Referentes Escolares de ESI Educación Secundaria: parte I / 1a ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. Dirección de Educación para los Derechos Humanos, Género y ESI. Consultado el 4/5/2024 en <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL007797.pdf>

Morgade, G. (et al.). (2011). *Toda educación es sexual : hacia una educación sexuada justa.- 1a ed. -* Buenos Aires : La Crujía.

Zemaitis, S. (2021). ¿Y antes de la ESI qué...? Moral, biologicismo y sanitarismo en las tradiciones de la educación sexual en la Argentina. En G. Giamberardino y M. Alvarez (Comps.), *Ensamblajes de género, sexualidad(es) y educación : intervenciones críticas entre el activismo y la academia*. (pp. 27-46). Tandil : UNICEN. Consultado el 2/5/2024 en <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.5078/pm.5078.pdf>

Didáctica: problemáticas actuales en los juegos de azar online y apuestas virtuales en la adolescencia

Mariel Santoalla

Mariela Arancibia

Melina Patetta

Camila Kohanoff

Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires

isaludmariel@gmail.com

arancibiamariela@gmail.com

melinapatetta@psi.uba.ar

camilakohanoff@gmail.com

RESUMEN

En nuestros días, los juegos de azar y apuestas online se encuentran en auge entre los y las adolescentes. Los gastos exorbitantes, las tarjetas de crédito sin fondos y el endeudamiento virtual producto del riesgo de los juegos de apuestas, habitan los discursos de padres, docentes y profesionales de la salud. Frente a lo acontecido, se busca brindar una experiencia pedagógica abierta a la comunidad para abordar y trabajar lo mencionado.

En vistas a lo mencionado precedentemente, se crea y realiza un taller que permita concientizar sobre la problemática en auge, brindando herramientas, estrategias y orientaciones socio-educativas posibles. Se presenta en este artículo el relato de la experiencia pedagógica del Taller titulado “*Educación Media en Alerta: Adolescentes y Juegos de Azar en Internet*” enmarcado en el Programa de Extensión Universitaria: “*Promoción de dispositivos cooperativos de construcción y abordaje didáctico de la Psicología en el Nivel Medio*” de la Cátedra Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza dirigida por la Dra. García Labandal Livia y perteneciente al Profesorado de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, el cual ha intentado propiciar reflexiones, intervenciones preventivas, pedagógicas y saludables ante lo sobrevenido.

PALABRAS CLAVE: juegos de azar; virtualidad; apuestas; adolescencia; educación.

INTRODUCCIÓN

A través del diálogo, la vivencia y el intercambio, se convoca e interpela a otros y otras a forjar conocimientos y saberes bajo la modalidad de “comunidad de aprendizaje”. Por medio del juego, el relato y la información, se habilita la escucha y la circulación de palabra dentro del espacio de taller. Se invita a participar del mismo para la construcción, transformación y retroalimentación de saberes. El juego de azar y la virtualidad se entrelazan en una nueva problemática que enfrentan los jóvenes y adolescentes. El límite, el riesgo y lo saludable se colocan en el centro de la escena.

Este espacio promueve un enfoque educativo desde la construcción colectiva del conocimiento y el desarrollo de habilidades sociales, a la que llamamos “comunidad de aprendizaje”. El taller, enfoca la interacción horizontalizada entre los participantes, fomentando la colaboración y el diálogo como herramientas fundamentales para el aprendizaje. Este modelo reúne los aportes de cada participante, sus experiencias y perspectivas, enriqueciendo así el proceso educativo, enfatizando la diversidad de saberes y la revisión constante de la práctica educativa.

A través de una perspectiva constructivista y un posicionamiento integral, humanitario y salubre, se busca acompañar a los jóvenes en su tránsito por la adolescencia. Se promueve la edificación conjunta de saberes con los agentes educativos, los padres y los profesionales de la salud; insertos y conscientes del territorio que habitamos y las culturas que nos rodean, se propicia la resolución activa y comprometida sobre las problemáticas nacientes. Es así como se inicia el proyecto de un taller abierto a la comunidad.

Vigotsky (1979) refleja la perspectiva acerca de cómo el entorno y la realidad cambiante juegan un rol fundamental en impulsar el desarrollo cognitivo y mental de los niños, quienes aprenden lúdicamente las funciones reales que los objetos tienen en su entorno socio-cultural, tal y como el entorno familiar se lo transmiten. El juego tiene efectos positivos en la psiquis, como instrumento y recurso socio-cultural, elemento impulsor del desarrollo mental del niño. Acrecienta las funciones inferiores y superiores como ser, la atención, la memoria, la comprensión o el pensamiento; teniendo en cuenta estos nuevos escenarios que irrumpen, lo azaroso en las apuestas virtuales, genera así, contrapuntos de estas funciones.

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

El Taller titulado “*Educación Media en Alerta: Adolescentes y Juegos de Azar en Internet*”, enmarcado en el Programa de Extensión Universitaria: “*Promoción de dispositivos cooperativos de construcción y abordaje didáctico de la Psicología en el Nivel Medio*” de la

Cátedra Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza dirigida por la Dra. García Labandal Livia y perteneciente al Profesorado de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, intenta propiciar reflexiones, intervenciones preventivas, pedagógicas y saludables ante lo sobrevenido.

La difusión del taller a la comunidad se realiza por redes sociales, centros terapéuticos, escuelas, universidades, terciarios, de gestiones estatales y privadas. Se inscriben 60 personas mediante un formulario de Google. Además de datos personales, para el certificado de asistencia, se les solicita a los participantes compartir aquello que esperan encontrar en el taller. Las respuestas más recurrentes sobrellevan a la búsqueda inminente de herramientas, información pertinente y eficaz, así como también, a la necesidad de espacios de reflexión. En base a los aportes obtenidos, se presentan los siguientes fragmentos que son significativos a la temática:

-“Cómo abordar desde lo escolar el consumo problemático de los juegos de apuestas digitales y el exceso del uso del celular tanto en la escuela como en la vida cotidiana en los adolescentes”.

-“Mecanismos y tipos de alerta y de comunicación para llegar a los adolescentes.

-“Busco entender la manera en que funcionan las adicciones relacionadas con las nuevas tecnologías”.

-“Capacitación para abordar la temática y herramientas para detectar la problemática”.

-“Material para socializar con mis alumnos de formación docente en escuelas medias”.

-“Información y herramientas para acompañar a adolescentes y familias en relación a esta temática (desde el rol de Psicóloga y/o de profesora)”.

-“Herramientas para orientar y abordar esta problemática con los jóvenes y adultos a cargo (padres, docentes)”.

-“Herramientas para poder hablar con mis estudiantes que me cuentan que son ludópatas y en las escuelas no sabemos bien qué hacer”.

Se inicia el espacio de taller con la presentación de las talleristas a cargo del encuentro, haciendo mención a la inquietud de la que parte su realización. Seguidamente, se propone visionar un material audiovisual que denota el impacto de una persona que posee problemas con las apuestas y el juego, su vida comienza a verse afectada en diversas áreas: laboral, familiar, social, afectiva, amorosa, económica. Tras ello, se les consulta a los participantes posibles soluciones ante lo expuesto.

Luego se les solicita a los participantes agruparse de 4 ó 5 integrantes y se les brinda un juego a cada equipo (generalá, uno, truco, escoba de 15, entre otros), billetes y/o tarjetas de

créditos ficticios; con la siguiente consigna: *conforme los juegos que les hemos repartido, arme cada equipo el que quiera, pero es fundamental que cada uno de los jugadores puedan apostar la cantidad que consideren pertinente, antes de comenzar.* Al finalizar se les pregunta: ¿qué sintieron/pensaron antes de empezar? ¿durante? y ¿luego? Se abre un espacio de intercambio.

Se escriben las reflexiones en el pizarrón, entre ellas aparecen, la competencia, la necesidad de seguir apostando para recuperar lo perdido, ganas de ganar, el pedido de dinero extra a los otros grupos y/o participantes, la adrenalina, el placer, el entusiasmo, la cautela, los nervios, el imperativo de gastar todo el dinero y el deseo de continuar.

Estas primeras reflexiones, dan cuenta del efecto a nivel emocional, cognitivo y de las sensaciones corporales al jugar y apostar, para retomar y pensar en situaciones de los adolescentes.

Se continúa el taller con el reparto de viñetas de situaciones con adolescentes ludópatas o que apuestan on line del siguiente estilo:

“Perdieron mucha plata y no se lo dicen a sus papás”, “Usaron la tarjeta y está por venir el resumen y no saben qué hacer”, “Se la pasa horas y horas frente al juego” “ya no sale a jugar a la pelota porque se queda viendo los partidos por lo que apostaron”. “Ganó mucha plata una vez y la perdió a la semana apostando de nuevo”. “No escucha la clase porque está con el teléfono apostando”.

Para que analicen en grupo se les pregunta: ¿cómo profesional de salud/educación qué podemos hacer ante esta situación? Se propicia entonces un espacio de aportes que permiten realizar acuerdos de intervención y elaborar estrategias pedagógicas para abordar el tema en el aula a partir de un trabajo colaborativo de todos los actores institucionales intervinientes.

De este espacio se obtienen devoluciones favorables, con relación a la posibilidad efectiva de abordar la temática en las instituciones, orientadas a enmarcar las estrategias pedagógicas de forma situada y contextualizada.

Posteriormente, se presentan factores que hacen populares a los juegos en línea entre los adolescentes, a través de una exposición dialogada con apoyatura de una presentación en canva. Entre ellas, se señalan la masividad de las publicidades agresivas en TV, redes sociales, equipos de fútbol, youtubers, tiktokers e influencers. Por otra parte, es pertinente resaltar la falta de regulación de la actividad a nivel nacional (vacío legal). La facilidad para acceder a medios de pago como billeteras virtuales, la disponibilidad de las plataformas virtuales para jugar las 24 hs los 7 días de la semana y el libre acceso que, alcanza con

ingresar a la página o descargar la aplicación de la casa de apuestas, cargar los datos y los medios de pago, el cual potencia un uso excesivo, ilimitado e inmediato.

El peligro del consumo problemático, implica la forma en que la persona se relaciona con el juego, perder el control daña nuestra salud física, psíquica y perjudica los vínculos personales, familiares y/o laborales. Se trata de una adicción que afecta a todas las clases sociales con mayor incidencia en la adolescencia, especialmente entre los varones. No es lo mismo el juego recreativo que funciona como actividad de esparcimiento que el problemático que anula nuestra voluntad haciendo necesaria la intervención de un profesional de la salud. En el contexto áulico además se interrumpen los procesos educativos, los lazos sociales, el aprendizaje, la atención y el esfuerzo cognitivo necesario para aprender. Los procesos desregulados pasan a ser un problema institucional y dejan de ser solo ese estudiante que “juega”.

Se continúa con la exposición dialogada, se brindan pautas que podrían indicar que un adolescente abusa de los juegos de azar online, tales como, cambios repentinos en el estado de ánimo como ansiedad, irritabilidad o aislamiento social. De igual forma la pérdida de interés repentina en otras actividades que antes disfrutaba como deportes, estudios o relaciones sociales y que ahora reemplaza por más tiempo frente a la pantalla. La preocupación constante por el juego, como hablar permanentemente sobre apuestas, consultar resultados de manera compulsiva o buscar en forma reiterada oportunidades para jugar. Asimismo, problemas financieros como dificultades para pagar deudas o rápido agotamiento de sus recursos económicos, sin una explicación clara. Por último la observación de un aumento del tiempo que dedica al juego, la negación o minimización del problema como justificar su comportamiento o mentir sobre la cantidad de tiempo o dinero que dedica al juego.

La ludopatía es un trastorno reconocido por la Asociación de Psiquiatría Americana desde 1980 (DSM-5; APA, 2013) y por la Organización Mundial de la Salud (OMS) que lo recoge en su clasificación Internacional de Enfermedades en el año 1992. Desde un punto de vista etiológico, el juego patológico es un trastorno multicausal, en el que intervienen factores de riesgo ambiental (género, edad, nivel socioeconómico, estudios, disponibilidad y oferta de juego, etc.), psicológicos (impulsividad y búsqueda de sensaciones, déficits en estrategias de afrontamiento y solución de conflictos, comorbilidad, déficits y alteraciones neuropsicológicas) y biológicos. En el DSM 5 se incorpora el Trastorno por juegos de apuestas, que incluye las apuestas online y el CIE 11 agrega el Trastorno por Videojuegos.

Se comparte la información obtenida de estudiantes de Educación Media, por medio de una encuesta online. Entre las cuales, se resaltan las respuestas, a la pregunta ¿Qué consejo darías a otros adolescentes sobre el uso de estos juegos de azar online y apuestas virtuales?

“No lo hagan a diario y que traten de no desconcentrarse en su vida cotidiana”.

“No se confíen porque pueden perder todo”.

“No apuesten mucho, no siempre van a ganar y usen ese tiempo para sus tareas pendientes por qué después se van a arrepentir”.

“No pongan grandes cantidades de dinero en juego”.

“No lo hagan con tanta frecuencia”.

“Si van a apostar no sean secos”.

“Si tiene la oportunidad que lo dejen, pero si no pueden que apuesten con conciencia”.

De este modo, se visibiliza como los adolescentes integran y gestionan los procesos relacionados a la falta de control y consumo de las apuestas en los casinos virtuales.

Las apuestas en línea ofrecen una accesibilidad sin precedentes, como refiere la Sociedad Argentina de Pediatría y Asociación Argentina de Psiquiatría Infanto Juvenil y Profesionales Afines (2024), es sumamente preocupante para la niñez y adolescencia, etapas vulnerables al desarrollo de adicciones. La exposición temprana a los juegos de azar puede aumentar el riesgo de problemas de juego compulsivo en la edad adulta. Las apuestas, al igual que el alcohol y las drogas, pueden llenar espacios de fragilidad o vacío en los niños, alejándolos de la interacción social y otros intereses. El problema no es sólo psicológico, sino que también afecta los circuitos cerebrales de recompensa rápida, produciendo placer inmediato y comportamientos compulsivos. Esto puede generar estrés, ansiedad, depresión y otros problemas de salud mental, así como deudas significativas. Es crucial que padres, tutores y educadores estén informados sobre los riesgos y brinden apoyo emocional a los niños y adolescentes. Los gobiernos y autoridades deben implementar medidas efectivas como restricciones de edad, controles de identidad rigurosos y regulaciones más sólidas para las empresas de juego en línea, para proteger a la niñez y adolescencia de este problema. En resumen, las apuestas en línea representan una seria preocupación que requiere medidas de prevención, educación y regulaciones eficaces.

Seguidamente se retoman las primeras pautas y estrategias elaboradas conjuntamente y se profundiza con sugerencias para promover un uso saludable de juegos recreativos online y prevenir el uso de juegos de apuestas virtuales así como generar una comunicación abierta con ellos, animando a que compartan sus preocupaciones y experiencias. Establecer límites, monitoreando el tiempo y dinero que utilizan. Informar los riesgos asociados al juego de

apuestas online. Promover actividades alternativas: incentivarlo a participar en actividades recreativas, deportivas o artísticas. Educar sobre seguridad en línea. Enseñarle la importancia de la privacidad online y el manejo seguro de su información personal. Demostrar con el ejemplo. Usar equilibradamente los dispositivos electrónicos y juegos en línea. Supervisar el tiempo que pasa frente a las pantallas y qué tipo de juegos elige. Buscar ayuda profesional especializada, si es necesario.

Se brindan Orientaciones para las intervenciones socioeducativas a partir de la Comunicación N° 5/24, tales como, potenciar los recursos con los que cuenta la escuela. Acordar y generar propuestas que promuevan conductas saludables (talleres de escritura, poesía, teatro, etc) con otras instituciones de la comunidad. Construir proyectos educativos que se desarrollen en términos de derechos y oportunidades, contemplando siempre la participación y el protagonismo de las y los estudiantes. Es necesario que los docentes se constituyan en referentes significativos que mediante una escucha atenta y un diálogo respetuoso, promuevan intervenciones cuidadosas de la salud y la vida. El Equipo de Orientación Escolar deberá promover espacios de reflexión con docentes y estudiantes.

Retomando lo abordado en comunidad con los participantes del taller, se solicita elaborar un mensaje multiplicador para difundir sobre la importancia de un uso responsable de los juegos de azar en línea.

La importancia de un uso responsable de los juego de azar en línea.

Por último, se les solicita que en un Mentimeter se escriban tres palabras que den cuenta del paso por el taller.



Los mensajes compartidos en la imagen interactiva resaltan lo vivenciado en el taller. Entre las palabras mayormente utilizadas figuran: concientización, reflexión y compromiso, las mismas se encuentran en consonancia directa con los propósitos y objetivos del armado del taller.

VALORACIÓN ANALÍTICA - LOGROS Y DESAFÍOS FUTUROS

Se resalta el cuidado necesario a los y las menores en términos de responsabilidad colectiva. Así como el uso y la circulación de información científicamente avalada que ayude a concientizar sobre la problemática y los riesgos asociados.

En línea con lo antedicho, Lucía Fainboim, directora de Bienestar Digital, afirma que la ludopatía en adolescentes muestra la consecuencia de naturalizar el uso excesivo de dispositivos tecnológicos desde la primera infancia. Apunta al rol indispensable del adulto, para marcar límites del uso, contemplando el cuidado y la crianza de los menores.

Se vislumbra el requisito de continuar generando espacios de intercambio y reflexión en comunidad para afrontar las problemáticas cotidianas y actuales que atraviesan a la población. Crear y reproducir información fidedigna y confiable que desande pautas y posibilite orientaciones que tiendan al cuidado y a la salud integral.

CONCLUSIONES

La construcción y el desarrollo de esta experiencia pedagógica, permite reflexionar sobre el vertiginoso cambio que puede tener la práctica lúdica cuando la misma no va aunada a

medidas de cuidado. El riesgo se teje con el placer en un sinuoso camino desconocido e incipiente, el cual es necesario recorrer en vistas a primar la salud de los menores.

Será un requisito necesario la conformación de proyectos educativos integrales donde la concientización, las medidas de uso y cuidado y la capacitación se encuentren presentes.

Frente a lo sostenido, será crucial la implementación por parte de los gobiernos y autoridades, de medidas efectivas como ser: restricciones de edad, controles de identidades fidedignas y regulaciones sólidas para las empresas de juego en línea. En resumen, las apuestas en correlato con los juegos en línea representan una seria preocupación que requiere medidas concretas de acción en comunidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Angelini, F., Comp. (2024). *Social norms and problematic gaming among adolescents: The role of Internet use coping motives*. Addictive Behaviors.

Comunicación N° 5/24. Segunda parte del Componente III saberes que cuidan: notas sobre consumos problemáticos y apuestas online. Gob.ar.

Fernández, S. (2014). La constitución de la Comunidad de Aprendizaje [Capítulo 2]. En *Comunidad de aprendizaje. Una herramienta de abordaje para las prácticas docentes en formación*. La Sal Ediciones.

Ley 26.934 (2014). Plan integral para el abordaje de los consumos problemáticos. Recogido de: [Texto completo | Argentina.gob.ar](https://www.argentina.gob.ar/leyes/26934)

Gobierno de la Nación Argentina (2024). Pautas para evitar que los adolescentes apuesten online.

Sociedad Argentina de Pediatría y Asociación Argentina de Psiquiatría Infanto Juvenil y Profesionales Afines. (2024). *Apuestas en línea, un problema actual en la niñez y adolescencia*. Buenos Aires.

Vigotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Editorial Austral.

Educación y trabajo en la Universidad: una aproximación al análisis de la formación profesional en los primeros años de la Escuela Universitaria de Oficios en la UNLP (2008- 2017)

María Eugenia Vicente

Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (IdIHCS)

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET)

Universidad Nacional de La Plata

eugevicente@yahoo.com.ar

RESUMEN

La ponencia tiene la intención de reseñar un estudio dedicado a realizar un recorrido descriptivo por la propuesta socio pedagógica de la Escuela Universitaria de Oficios de la Universidad Nacional de La Plata en Argentina a lo largo de sus primeros años. Primeramente, se presentan un conjunto de lineamientos socio pedagógicos que constituye el problema de investigación orientado por los temas sobre trayectorias sociales, formación de jóvenes y adultos, educación y trabajo. Posteriormente, son expuestas las decisiones metodológicas, centradas, preferentemente, en la recuperación y sistematización de datos secundarios, tanto estadísticos como orales, dispuestos en dos períodos: la etapa de surgimiento (desde 2008 – 2011) y la etapa de consolidación (2012- 2017). Finalmente, se arriban a las conclusiones orientadas a aportar conocimiento sobre los dispositivos de formación profesional en la universidad dirigidos a fortalecer los lazos comunitarios, sostener las trayectorias educativas y enriquecer las trayectorias laborales de jóvenes y adultos.

PALABRAS CLAVE: educación y trabajo; universidad; formación profesional

INTRODUCCIÓN

Las preocupaciones centrales de la educación superior en la última década, en el marco de una visión integral y holística del rol de la Universidad, se enfocan sobre aspectos como la defensa de la calidad, la relevancia y la pertinencia social, la búsqueda de la masividad en el acceso, la permanencia y la culminación con éxito de las carreras de grado y la educación posterior a lo largo de toda la vida. Se trata de consolidar una Universidad inclusiva que asuma un rol protagónico en la construcción de una sociedad en la que la educación implica que el conocimiento y los demás bienes culturales se distribuyan democráticamente. Se aboga por un progreso colectivo a partir de establecer la formación de una ciudadanía democrática que genere oportunidades para quienes no las tienen y logre funcionar en red, promoviendo una alianza estratégica entre las instituciones universitarias y de éstas con el Estado, con los sectores productivos y con la Sociedad Civil (Tauber, 2020).

En este marco, en 2008, se crea la primera Escuela Universitaria de Oficios (en adelante, EUO) en el nivel de Argentina, en la Universidad Nacional de La Plata (en adelante, UNLP), que a partir del reconocimiento de las desigualdades educativas y el condicionamiento de la participación en el mercado laboral, desarrolla una estrategia de formación orientada a sostener a los estudiantes en espacios colectivos en los que se tejen redes y vínculos con la comunidad desde el inicio y en instancias posteriores al cursado. La EUO depende de la Prosecretaría de Políticas Sociales (PPS) de la UNLP, y es un dispositivo de la educación formal alternativa, destinado a jóvenes y adultos que permanecen en los barrios y/o sostienen actividades vinculadas a distintos campos laborales, que tal vez no han concluido sus estudios secundarios, que necesitan formarse con calidad en un oficio o mejorar sus condiciones de empleabilidad para sostener su proyecto de vida en forma individual o colectiva⁵ (Gallardo, Moralejo y Vailati, 2013).

En esta oportunidad, la ponencia tiene la intención de realizar una reseña de la investigación sobre el recorrido descriptivo por la propuesta socio pedagógica de la EUO, a través de reconstruir los primeros años de la EUO, dispuestos en dos etapas: la etapa de surgimiento (desde 2008 – 2011) y la etapa de consolidación (2012- 2017). En esta oportunidad, se presentan, a continuación, el problema de investigación; posteriormente, son expuestas las decisiones metodológicas, centradas, preferentemente, en la recuperación y sistematización de datos secundarios, tanto estadísticos como orales. Finalmente, se arriban a las conclusiones orientadas a aportar conocimiento sobre los dispositivos de formación en la

⁵ En la actualidad, la EUO ofrece los siguientes cursos: Auxiliar en instalaciones sanitarias y de gas, Asistente administrativo contable, Carpintería general, Auxiliar en seguridad e higiene industrial, Electricidad de inmuebles, Auxiliar de taller de mecánica de motos, Pastelería, Instalación y mantenimiento de redes informáticas.

universidad dirigidos a fortalecer los lazos comunitarios, sostener las trayectorias educativas y enriquecer las trayectorias laborales de jóvenes y adultos.

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN / INTERROGANTES PRINCIPALES

La resignificación de la educación y la formación profesional instala con fuerza las miradas amplias sobre la relación entre la formación de adultos y la búsqueda de calidad de vida, una mayor participación como ciudadanos y la consolidación de la vida asociativa. Así, las aspiraciones educativas y las necesidades de competencia van mucho más allá de la formación ligada al empleo. Los programas sociales, en general, y los educativos, en particular, propician la existencia de espacios institucionales y comunitarios y la capacidad de la población para organizarse y usar dichos espacios para crear o recrear instancias participativas (Riquelme y Herger, 2005).

En este punto, la EUO desarrolla una propuesta que se inscribe en la denominada “educación alternativa” (Villa, 2020) que implica que el establecimiento de servicios educativos tiene un formato trashumante, instituciones educativas en continuo movimiento adaptándose a las necesidades de regiones cambiantes. Rodríguez (2013) reconoce que dentro y fuera de las instituciones educativas, en diferentes planos de lo real –en lo social, lo político, lo económico– se producen procesos de transmisión cultural y formación de sujetos en lógicas que tensionan las perspectivas hegemónicas. En particular, las alternativas cumplen un papel deconstructivo de la lógica establecida, tienen capacidad de poner en evidencia la lógica de la configuración discursiva establecida, tiene potencialidad problematizadora. En particular, no desde el lugar de una “crítica” o una “negación”, sino por el contrario, la alternativa es del orden de la afirmación, propone una cierta organización de sentido. De lo dicho se deriva también que la alternativa no puede tampoco ser establecida si no es especificando el plano de análisis temporo-espacial: local, barrial, regional, nacional, global; coyuntural o estructural; de mediano o largo plazo.

Al respecto, otro de los ejes centrales de la propuesta de la EUO implica la disposición al servicio de las necesidades locales, respondiendo a una estrategia de territorialización. El desarrollo local como estructurador del mercado de trabajo y en las propuestas de formación tiene su importancia en el aprovechamiento y la potenciación de los recursos y capacidades propios de la región o localidad. Esta perspectiva pone de manifiesto la naturaleza territorial de estos procesos, ya que se considera que los principales factores del desarrollo están en el mismo territorio que rodea al sujeto. Por ello, el trabajo y la educación tiene lugar en un espacio geográfico determinado, un territorio que conjuga determinadas relaciones de

producción y estructura económica, una trama socio institucional que se refleja en las características del Estado local, una historia y cultura propias y, además, una inserción específica en el sistema nacional y global.

Así, el trabajo de indagación se propone reconstruir las tramas entre educación y trabajo que se entretejen desde la Universidad, a partir de una definición de política pública orientada a la reconstrucción del tejido social en escenarios productivos comunitarios. Esta orientación se acompaña de una estrategia colectiva de gestión donde tienen lugar los diferentes actores educativos, productivos y sociales, sosteniendo una propuesta de formación consciente de la construcción de un saber a enseñar anclado territorialmente y orientado a la democratización de las trayectorias educativas y laborales de los sujetos. La investigación se centró en analizar particularmente la Escuela Universitaria de Oficios, constituyéndose en un dispositivo de la educación formal alternativa que significa un punto de inflexión en la historia de la universidad pública, ya que supone el reconocimiento de un tipo de formación de carácter formal que no se encuentra homologada en un título universitario, sino en una certificación expedida por una universidad pública. Se trata de un dispositivo de formación diseñado e implementado a partir de un diálogo permanente con actores- trabajadores del territorio, que vincula los saberes y trayectorias de sujetos que habitan los barrios de la comunidad. También la propuesta se nutre del dialogo permanente con actores responsables en el diseño e implementación de la política pública que se encuentran vinculados a los programas de empleo y diferentes políticas sociales a nivel nacional que funcionan como rectores de las prioridades sectoriales y gubernamentales.

OBJETIVOS

En el campo de estudio del vínculo entre educación y trabajo, la investigación se posicionó desde un abordaje integral y social del tema, reconociendo que los procesos de inserción laboral responden a múltiples necesidades de un desarrollo económico, social y cultural equitativo, que se corresponde con una concepción de trabajo, de producción y de trabajador amplia y de políticas públicas orientadas a la inclusión social. En función de ello, se definieron los siguientes objetivos:

- I. Comprender las demandas de formación de trabajadores en el marco de su entorno socio territorial y productivo, y de sus trayectorias educativas.
- II. Reconstruir las concepciones sobre el papel de la formación en el marco de la heterogeneidad social y económica del sistema productivo, presentes en las propuestas de formación.

- III. Analizar los procesos y estrategias de gestión social de la formación para el trabajo, ofrecidas por la universidad, en la actualidad.

ABORDAJE METODOLÓGICO

El trabajo de indagación reseñado se inscribe en el proyecto de Investigación y Desarrollo, en curso, denominado “Pedagogía, sujetos, experiencias y saberes: producción de teoría e intervenciones del campo pedagógico en los umbrales del siglo XXI”, financiado por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) desarrollado entre los años 2022 a 2025 y ejecutado en el Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (IdIHCS) de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP.

El presente estudio se orienta a aportar conocimiento sobre educación y trabajo en la Universidad, a través de la reconstrucción de los primeros años de la Escuela Universitaria de Oficios de la Universidad Nacional de La Plata. A partir de allí, se procede a diseñar el trabajo de campo, prestando especial atención a la disponibilidad de datos. Así, se tomó la decisión metodológica de aprovechar distintos datos cualitativos y cuantitativos que ofrece el sitio oficial de la EUO⁶, con motivo de sistematizarlos, ordenarlos y vincularlos de modo coherente. Es de advertir que los datos secundarios se caracterizan por no haber sido elaborados para responder a los propósitos específicos del presente trabajo, sino que corresponden al registro de una observación realizada en contextos de producción diferentes a los cuales se los pretende inscribir en esta oportunidad. Entonces, para que dichos datos formen parte de este corpus de estudio, primero, fueron seleccionados siguiendo criterios teóricos y, luego, interpelados analíticamente (Bazzano y Montero, 2016). Dichas fuentes de datos, son:

I) Indicadores estadísticos sobre egresados de la EUO: se utilizaron tres informes estadísticos, que comprenden desde los primeros egresados hasta los últimos datos disponibles. Se trata del Informe 2011- 2015, Informe 2016 e Informe 2017. Las estadísticas se basan en muestras que corresponden al 52% de los egresados de cada año. La población de egresados entre 2011 y 2017 es de 2201 egresados, y la muestra está constituida por 1188 egresados. De dichos informes se utilizaron datos sobre los índices de retención, cantidad de inscriptos y egresados a lo largo de los años (2008- 2017).

II) Documentos institucionales y ponencias: como documento oficial se utilizó el Plan Estratégico 2007- 2010 de la Universidad Nacional de La Plata a efectos de reconstruir,

⁶ Sitio web: <https://unlp.edu.ar/institucional/politicasoceiales/oficios/documentos-43360/>

principalmente, el encuadre institucional en el que se inscribió el surgimiento de la EUO. Asimismo, se utilizaron diversas ponencias publicadas en el sitio oficial de la EUO- UNLP de las que fueron extraídos datos respecto de los cursos que se dictaron en dichos años, y las características de los perfiles socio educativos de los estudiantes.

III) Relatos/entrevistas: se utilizaron entrevistas realizadas al Director de la EUO (Gallo, 2015) y a la Prosecretaria de Políticas Sociales de la UNLP (Abdala, 2021); como también un conjunto de relatos de los tutores y egresados, publicados en un libro electrónico titulado “Cuenta conmigo” (Bonicatto y Urrutia, 2015). De allí, nos interesó conocer las estrategias de gestión desarrolladas, el anclaje en el territorio y la experiencia de acompañamiento de las trayectorias, principalmente en la etapa de consolidación del dispositivo.

La organización y procesamiento de los datos guarda estrecha relación con los primeros años de la puesta en acción y consolidación de la EUO. Las dimensiones de análisis responden a las características propias de cada Etapa: Primera Etapa de Surgimiento que comprende desde el 2008 al 2012 (encuadre institucional y propuesta; y puesta en marcha de la propuesta) y Segunda Etapa de Consolidación que comprende desde el 2013 al 2017 (la estrategia de gestión; el anclaje en territorio; y el acompañamiento de trayectorias).

ANÁLISIS

A lo largo del análisis desarrollado, y sin agotar las dimensiones que constituyen la trama socio educativa de la propuesta de la EUO, se ha realizado un recorte tentativo sobre líneas de abordaje que nos invitan a analizar las características principales de la Escuela a lo largo de sus primeros años. A saber:

- I) Análisis del aporte de la EUO a las *políticas públicas* de inclusión social a través del fortalecimiento de la relación educación- trabajo que, desde la universidad, se orientan a sostener y resignificar el tejido social.
- II) Reconstrucción de las *trayectorias socio educativas* que se anidan, se despliegan y se sostienen en el seno de la propuesta de la EUO orientadas al vínculo entre educación y trabajo pensado en términos de participación territorial y democracia educativa.
- III) Reconstrucción de la *estrategia de gestión*. Ésta se encuadra en procesos sociales de coordinación y decisión, donde la horizontalidad y la recursividad reflexiva, son componentes característicos en el desarrollo de la propuesta.
- IV) Análisis de los *lineamientos de formación y curricular* que, desde una posición integral y social del vínculo entre educación y trabajo, se construyen en propuestas

de formación orientadas a una concepción del trabajo, la participación, la producción y los trabajadores amplia, en marcos de inclusión social.

CONCLUSIONES

La ponencia tuvo la intención de reseñar una investigación dedicada a realizar un recorrido descriptivo por la propuesta socio pedagógica de la Escuela Universitaria de Oficios de la Universidad Nacional de La Plata en Argentina, a lo largo de sus primeros años (2008- 2012). De dicho recorrido, podemos señalar que la Escuela desarrolla prácticas y estrategias que conforman una trama socio pedagógica donde la universidad- en este caso, a través de la EUO- se resignifica en territorio y construye sus intervenciones junto a los actores-destinatarios de la formación, integrando sentidos institucionales y sociales. Las desigualdades, reconocidas en plural, se constituyen en oportunidad para reconstruir derechos vulnerados, como el acceso a la educación superior y la inserción laboral con relevancia social. Al respecto, el análisis del dispositivo de formación de la EUO permitió conocer una propuesta donde la universidad, la sociedad y la educación se conjugan en un territorio en particular y cuestiona las tradicionales concepciones estancas donde la universidad era destinada a las elites, las relaciones con la sociedad eran reducidas y la educación cumplía un rol reproductor de las desigualdades de origen. Más bien, al hablar de entramado, hacemos referencia a un conjunto de acciones y decisiones que despliega la Escuela que se inscriben en la idea de justicia social a través del sostenimiento de trayectorias inconclusas, la permanencia y egreso en la universidad, el reconocimiento de la formación a lo largo de la vida, y la construcción de propuestas de formación en co gestión con los mismos destinatarios de dicha formación. Queda pendiente para futuras líneas de indagación la reconstrucción de la historia de la EUO hasta nuestros días, sabiendo que nos permite conocer cómo se entrelaza la formación y el trabajo en la Universidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abdala, P. (2021). La política pública para ser buena y de calidad necesita del territorio. Entrevista a María Bonicatto. *Cuadernos de extensión Universitaria de la UNLPam*, 5(5), 163-171.

Bazzano, M. y Montera, C. (2016). *La utilización de datos secundarios en la investigación social*. Cuaderno de Cátedra No. 6, Metodología de la Investigación, Carrera de Sociología, UBA. <https://metodologiadelainvestigacion.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/117/2014/08/Cuaderno-de-Ctedra-N-6.pdf>

- Bonicatto, M. y Urrutia, M. M. (2015). (Comp.) *Cuenta conmigo: concurso de cuentos y relatos Juana Azurduy*. La Plata: EDULP.
- Gallardo, J.; Moralejo, D. y Vailati, Y. (13 al 15 de noviembre 2013) La orientación laboral en el marco de la Escuela Universitaria de Oficios de la Universidad Nacional de La Plata. 4° Congreso Internacional de Investigación de la Facultad de Psicología de la UNLP. *Conocimiento y práctica profesional: perspectivas y problemáticas actuales*, La Plata, Argentina.
- Gallo, L. (2015) Entrevista al Director de la Escuela Universitaria de Oficios, Sergio Serrichio. *Trayectorias Universitarias*, 1(1), 69-75.
- Riquelme, G. y Herger, N. (2005) Educación y Formación para el Trabajo en Argentina: resignificación y desafíos en la perspectiva de los Jóvenes y Adultos. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 13(39), 1-23.
- Rodríguez, L. (2013) *Educación popular en la historia reciente en Argentina y América Latina*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: APPEAL.
- Tauber, F. (2020) *Las acciones y el rol de las Universidades en el contexto de la pandemia*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. https://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/98940/Documento_completo.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Villa, A. I. (2020) Educación Formal Alternativa: jóvenes, adultxs y territorios. *Confluencia de saberes*, (2), 31- 52.

La educación ambiental comunitaria en el espacio recuperado "La Vía Orgánica", Mar del Plata, Prov. de Buenos Aires

Sofía Sol Martin
Ezequiel Francomano
Margarita Menna
Maximiliano Pomponio

Facultad de Ciencias Exactas y Naturales. Universidad Nacional de Mar del Plata
Facultad de Ciencias Económicas y Sociales. Universidad Nacional de Mar del Plata
Colegio A. H. Illia. Universidad Nacional de Mar del Plata

sofiamartin@mdp.edu.ar
ezequielfrancomano@mdp.edu.ar
margaritamenna@gmail.com
maximilianopomponio@abc.gob.ar

RESUMEN

Este artículo explora el impacto de la Educación Ambiental Comunitaria (EAC) en estudiantes de la Maestría en Educación Ambiental de la Universidad Nacional de Mar del Plata, quienes participaron de una salida educativa al espacio recuperado "La Vía Orgánica" de dicha ciudad. Los resultados muestran que la participación en el espacio comunitario permitió a los estudiantes conectar con la realidad local, acercarse a las prácticas de soberanía alimentaria y agroecología, y reconocer el valor del trabajo comunitario. Las narrativas también reflejaron sentimientos de admiración, inspiración y concientización, motivando a los estudiantes a desarrollar proyectos de educación ambiental y a promover la lucha por la justicia social y ambiental.

Las conclusiones preliminares del estudio resaltan la importancia de la EAC para la formación de educadores ambientales, así como el potencial de los espacios comunitarios como lugares para un aprendizaje significativo.

PALABRAS CLAVE: educación ambiental comunitaria; formación de educadores ambientales; huertas orgánicas educativas.

INTRODUCCIÓN

Cómo desarrolla en una importante revisión Prosser y Caro (2021), dentro del campo de la Educación Ambiental (EA), es posible encontrar hitos ampliamente reconocidos (Bautista-Cerro, Murga-Menoyo & Novo, 2019) así como identificar una diversidad de enfoques, visiones y sentidos que han dado lugar al desarrollo de una gama de estudios e iniciativas (Berryman & Sauvé, 2016). Dentro de esta diversidad, en los últimos años se ha observado un fuerte desarrollo del enfoque comunitario (Aguilar, 2016; 2018; Covas-Alvarez, 2004; Prosser & Romo-Medina, 2019).

En particular, la versión latinoamericana de la Educación Ambiental Comunitaria (EAC) se fundamenta en una perspectiva sistémica y compleja que coloca el cuestionamiento de la realidad local como el núcleo generador de la acción educativa (Calixto-Flores, 2012; González-Gaudio & Maldonado-González, 2017; Tréllez-Solis, 2015). También se basa en la teoría crítica, reconociendo que existen relaciones de poder a nivel social que impactan en la comunidad y a la vez pueden ser confrontadas desde las propias comunidades.

Estas relaciones de poder se materializan a gran escala en las diferentes formas de afrontar la creciente crisis civilizatoria (Leff, 2006), caracterizada por ser al mismo tiempo una crisis social, económica, sanitaria y ambiental, derivadas de la insostenibilidad del modelo económico basado en la acumulación capitalista, que se consolida con la profundización de una agenda política depredadora y excluyente. Mientras que las clases dominantes -dueñas de los medios de producción-, promueven un discurso antiambientalista o de “ecologismo de los ricos” (Ávila García, P. - Luna Sánchez, E. 2013), bajo la defensa de un supuesto desarrollo económico, que traería progreso a los países en desarrollo, los pueblos del mundo -en su inmensa mayoría clase trabajadora- enfrentan la devastación ambiental con respuestas desde sus propias comunidades, desatando en muchas ocasiones conflictos ambientales (Merlinsky, 2018) que permiten visibilizar el riesgo social que implican las sucesivas pérdidas ambientales de los avances extractivistas en los territorios (Riffo, N. & Galafassi, G. 2018).

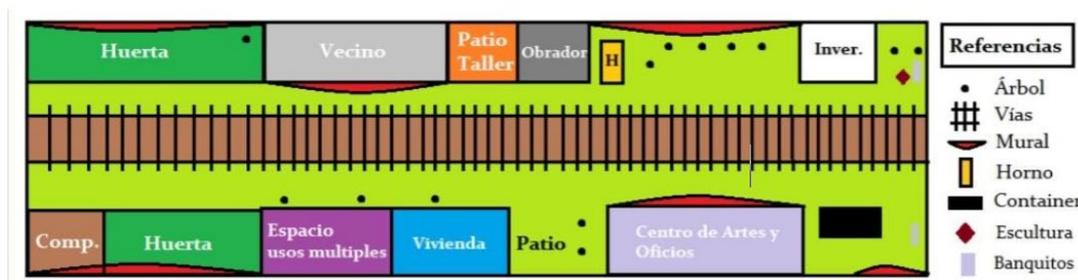
La EAC asume la existencia de estas relaciones de poder y se opone directamente a la visión científicista y bancaria de algunas corrientes tradicionales de la EA (Jensen, 2002). Permite cuestionar el lugar que ocupan los diversos saberes ambientales en la disciplina, poniendo en valor una gama de saberes y racionalidades contrahegemónicas que históricamente han sido subyugadas (Calixto-Flores, 2010).

EL PROYECTO “LA VÍA ORGÁNICA”

La Vía Orgánica, con más de 13 años de historia, es un espacio cultural comunitario, ubicado en el barrio San Juan de Mar del Plata, junto al tendido ferroviario del antiguo recorrido que unía las ciudades de Mar del Plata y Miramar. La Vía Orgánica es un espacio recuperado, del olvido y abandono del Estado. Antiguamente este sitio no era concurrido ya que era oscuro, inseguro y funcionaba como un micro basural a cielo abierto.



A partir del trabajo sostenido en el tiempo de organizaciones sociales y estudiantiles, de vecinos y vecinas, el espacio en cuestión se reconfiguró, valorizando colectivamente. Hoy en día, es transitado y visitado por decenas de personas a diario, en la actualidad se llevan adelante numerosas actividades de índoles culturales, educativas, productivas, recreativas, etc. La Vía Orgánica, se propone reflejar la importancia de resignificar y reivindicar la recuperación de espacios con fines comunitarios y colectivos para su uso y aprovechamiento.



Croquis del año 2019 de la Vía Orgánica

Este artículo es escrito por investigadores y activistas del espacio comunitario “La Vía Orgánica”, donde nuestra tarea particular es promover salidas educativas desde diversas instituciones (Secundarias, Institutos Terciarios y Universidad). Nuestra experiencia y recorrido formativo en el espacio nos permite conceptualizar la EAC como un proceso de aprendizaje emancipatorio que reivindica los saberes y prácticas de los territorios,

empoderando a las comunidades desde la visión de la organización y la lucha por los derechos de las personas, reconociendo el valor de lo común vs. lo privado y lo colectivo vs. el individualismo, cuestionando las bases mismas del sistema capitalista para pensar el horizonte de otra sociedad, la socialista.

INTERROGANTES PRINCIPALES

Sin duda, la Universidad Pública tiene un rol importante en la formación de futuros educadores ambientales que puedan ser promotores de un cambio de visión en las formas de relacionarnos con la naturaleza. La Maestría en Educación Ambiental de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales -Universidad Nacional de Mar del Plata-, tiene la responsabilidad de prepararlos para el desarrollo de prácticas educativas que respondan a los desafíos actuales.

La Educación Ambiental Comunitaria (EAC), por su parte, con su enfoque crítico y transformador, se presenta como una herramienta potencial para la formación de estos profesionales, ya que podría permitirles desarrollar competencias para la acción ambiental en contexto local, fortaleciendo la participación ciudadana y el empoderamiento comunitario.

Nos preguntamos, ¿qué dimensiones de aprendizaje permiten desarrollar en los futuros educadores ambientales las salidas educativas a este espacio comunitario? ¿Qué significados construyen sobre “La Vía Orgánica” los estudiantes que participan de dicha salida? ¿Qué potenciales encierra el encuentro de espacios de educación formales y no formales?

OBJETIVOS

- 1- Describir las percepciones de los estudiantes sobre los espacios comunitarios como sitios de aprendizaje en el contexto de la formación en Educación Ambiental.
- 2- Explorar las dimensiones de aprendizaje promovidas en las salidas educativas al espacio comunitario “La Vía Orgánica” en estudiantes de la Maestría en Educación Ambiental de la FCEyN- UNMdP.

ABORDAJE METODOLÓGICO

El trabajo se basa en una perspectiva cualitativa, utilizando un enfoque interpretativo. Los participantes fueron siete estudiantes de posgrado que cursan la Maestría en Educación Ambiental en la FCEyN - UNMdP, quienes participaron de la salida a propuesta de las docentes de la misma.

Se les solicitó en el último momento de la salida, una narrativa escrita donde pudieran relatar lo sucedido, destacando los aprendizajes y reflexiones más significativas. Las narrativas fueron transcritas por completo. Se realizó un análisis temático, buscando patrones recurrentes y temas emergentes, basados en el método de Braun y Clarke (2006). Se identificaron y describieron los temas que revelan las dimensiones de aprendizaje de la EAC en "La Vía Orgánica".

CONTEXTO: LA SALIDA EDUCATIVA A LA "VÍA ORGÁNICA"

Día: Sábado 15 de Junio de 2024. Duración 4 hs.

- Primer momento: Reconocimiento del territorio. Se solicita realizar un recorrido por las vías del tren por la cuadra donde se emplaza la Vía.. Se propone la actividad "*Las paredes hablan*", donde se hace un reconocimiento de la identidad del espacio a partir de observar los murales, leer los carteles de cada rincón del espacio comunitario. Además, se pide una elaboración de plano o croquis del espacio.

- Segundo momento: Identidad del Espacio Cultural Comunitario Vía Orgánica. En el espacio de uso comunitario "Zoom", se distribuyen grupos de fotos agrupadas según los ejes de trabajo de la Vía Orgánica: Apropiación del espacio, Soberanía Alimentaria, Arte y Trabajo Voluntario. Se sintetizan las ideas principales:

SOBERANÍA ALIMENTARIA: *"La soberanía alimentaria es el derecho de los pueblos a alimentos nutritivos y culturalmente adecuados, accesibles, producidos de forma sostenible y ecológica, y su derecho a decidir su propio sistema alimentario y productivo. Por eso optamos trabajar solidaria y cooperativamente para producir nuestros alimentos por medio de métodos responsables en un espacio totalmente abierto a quienes quieran aportar trabajo y saberes previos, para constituir no solo un equipo que se fortalece año a año, sino también un modelo que garantiza la calidad de vida de quienes lo practican."*

ARTE: *"La tarea primordial del arte es la de cuestionar el statu quo, la de imaginar nuevos órdenes posibles, que en el discurso cotidiano más mediático se borra, en predominio de su valor comercial de espectáculo distractivo, u objeto coleccionable (musealizable). Por eso consideramos al arte como una expresión humana que permite reproducir y transformar la realidad social."*

TRABAJO VOLUNTARIO: *"En el trabajo voluntario una parte de la vida del individuo se entrega a la sociedad sin esperar nada, sin retribución de ningún tipo, y solamente en cumplimiento del deber social. Su importancia radica en su papel en la educación, constituye una escuela creadora de conciencia, es el esfuerzo realizado en la sociedad y por la sociedad"*

como aporte individual y colectivo y va formando esa alta conciencia que nos permite acelerar el proceso de tránsito hacia el socialismo.” Frase de Che Guevara.

APROPIACIÓN DEL ESPACIO: “El territorio es entendido como un espacio geográfico atravesado por relaciones de poder. Se encuentra siempre tenso y en constante conflicto de intereses por parte de quienes se lo apropian, lo hacen suyo. El proceso de apropiación de tierras por parte de organizaciones sociales, implica otorgarle nuevos sentidos al territorio, resignificarlo, valorarlo desde su valor de uso (es decir, por su utilidad) y no desde su valor de cambio (es decir como una mercancía).”

3er momento: Educación ambiental integral en la Vía Orgánica. Se cuentan experiencias de visitas educativas de distintas instituciones y se dialoga en base a los saberes de los futuros educadores ambientales: ¿De qué manera creen que el Espacio Cultural Comunitario Vía Orgánica contribuye a la Educación Ambiental Integral? ¿cómo dialoga la educación formal y no formal?

RESULTADOS

En este trabajo se muestran los primeros resultados, donde las unidades de análisis fueron agrupadas en tres grandes unidades temáticas. Se incluyen algunos indicadores que dan cuenta de las mismas, y algunos extractos a modo de ejemplo en la tabla 1.

Unidades temáticas	Categorías e indicadores	Ejemplos
Impacto en la Formación en Educación Ambiental	<p>Conexión con la comunidad: Reconocimiento del entorno, recuperación y resignificación del espacio urbano, interacción con la comunidad.</p> <p>Sustentabilidad ambiental: Soberanía alimentaria, agroecología, energías alternativas, trabajo comunitario.</p> <p>Participación ciudadana: Lucha colectiva, compromiso social, transformación del territorio.</p> <p>Diversidad de saberes: Diálogo de saberes, integración de la cultura popular y científica.</p>	<p>"...el contacto con la comunidad, conocimos la historia del espacio y las variadas actividades que se desarrollan." (Jose)</p> <p>"...ejemplos de lucha, de logro colectivo, de triunfo comunitario... espacios generosos, profundamente amorosos..." (Leti)</p> <p>"...un espacio donde todos los saberes tienen lugar y circulan en libertad..." (Leandra)</p>

Sentimientos/ emociones	<p>Admiración: Por la fuerza comunitaria, el compromiso, la lucha y la resiliencia.</p> <p>Inspiración: Para el desarrollo de proyectos de huerta escolar, participación social y ambiental.</p> <p>Concientización: Sobre la importancia de los espacios públicos, la lucha por la justicia social y ambiental.</p> <p>Motivación: Para la acción, la colaboración y la transformación social.</p>	<p>"...cuánta fuerza comunitaria en tan poco espacio, cuántos encuentros y desencuentros en tan poco tiempo..." (Pia)</p> <p>"...me quedo con muchas ideas y la intención de armar un proyecto de huerta escolar." (Vito)</p> <p>"...ojalá que cada espacio público sea resurgido con iniciativas como estas..." (Pia)</p>
Valores y Principios	<p>Solidaridad: Trabajo en equipo, colaboración, apoyo mutuo.</p> <p>Participación: Democracia, autogestión, toma de decisiones colectiva.</p> <p>Sustentabilidad: Respeto al medio ambiente, cuidado del territorio, desarrollo sustentable.</p> <p>Equidad: Inclusión social, acceso a la educación, justicia social.</p>	<p>"...una comunidad para recuperar un espacio muy importante desde el punto de vista ambiental..." (Vito)</p> <p>"...funcionan de manera colectiva." "..."trabajo comunitario, la apropiación del territorio y la Soberanía alimentaria..." (Pia)</p> <p>"...brindar esta posibilidad es ver al prójimo, estar atento a las necesidades..." (Vera)</p>

Tabla 1: resultados preliminares

CONCLUSIONES

La experiencia de la Educación Ambiental Comunitaria (EAC) en "La Vía Orgánica" evidencia su potencial para transformar la formación de educadores ambientales. Los estudiantes de la Maestría en Educación Ambiental, al conectar con la comunidad, evidencian desarrollos de una conciencia crítica sobre la crisis ambiental y social, la importancia de la participación ciudadana y la construcción colectiva de un futuro sustentable. Se valoran los saberes populares y se impulsa la lucha por la justicia social y ambiental. La investigación resalta la necesidad de fortalecer la colaboración entre la Universidad, las organizaciones sociales y las comunidades para construir procesos de educación ambiental transformadores y relevantes para la realidad local. Es necesario desarrollar los resultados iniciales encontrados para comprender la influencia de la EAC en la construcción de su conocimiento profesional y su identidad como futuros educadores ambientales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar, O. (2016). Examining the literature to reveal the nature of community EE/ESD programs and research. *Environmental Education Research*, 24(1), 26-49. <https://doi.org/10.1080/13504622.2016.1244658>
- Aguilar, O. (2018). Toward a theoretical framework for community EE. *The Journal of Environmental Education*, 49(3), 207-227. <https://doi.org/10.1080/00958964.2017.1397593>
- Ávila García, P., & Luna Sánchez, E. (2013). Del ecologismo de los ricos al ecologismo de los pobres. *Revista mexicana de sociología*, 75(1), 63-89. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-25032013000100003&lng=es&tlng=es
- Bautista-Cerro, M. J.; Murga-Menoyo, M. A. y Novo, M. (2019). La Educación Ambiental en el S. XXI. *Revista de Educación Ambiental y Sostenibilidad*, 1(1), 1103. doi: 10.25267/Rev_educ_ambient_sostenibilidad.2019.v1.i1.1103
- Berryman, T., & Sauvé, L. (2016). Ruling relationships in sustainable development and education for sustainable development. *The Journal of Environmental Education*, 47(2), 104-117. <https://doi.org/10.1080/00958964.2015.1092934>
- Calixto-Flores, R. (2010). Educación popular ambiental. *Trayectorias*, 12(30), 24-39. <https://www.redalyc.org/pdf/607/60713488003.pdf>
- Calixto-Flores, R. (2012). Investigación en educación ambiental. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17(55), 1019-1033. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662012000400002&script=sci_arttext
- Caride, J. A. y Meira-Carrea, P. Á. (2020). La educación ambiental en los límites, o la necesidad cívica y pedagógica de respuestas a una civilización que colapsa. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, (36), 21-34. DOI: 10.7179/PSRI_2020.36.01
- Covas-Álvarez, O. (2004). Educación ambiental a partir de tres enfoques: comunitario, sistémico e interdisciplinario. *Revista Iberoamericana de Educación*, 35(1), 1-7. <https://doi.org/10.35362/rie3512941>
- González-Gaudiano, E., & Arias-Ortega, M. Á. (2009). La educación ambiental institucionalizada: actos fallidos y horizontes de posibilidad. *Perfiles educativos*, 31(124), 58-68. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982009000200005
- González-Gaudiano, E., & Maldonado-González, A. L. (2017). Amenazas y riesgos climáticos en poblaciones vulnerables. El papel de la educación en la resiliencia comunitaria. *Teoría de la educación*, 29(1), 273-294. <http://dx.doi.org/10.14201/teoredu2017291273294>
- Jensen, B. B. (2002). Knowledge, action and pro-environmental behaviour. *Environmental education research*, 8(3), 325-334. <https://doi.org/10.1080/13504620220145474>

Leff, E. (2006). *Aventuras de la Epistemología Ambiental: de la articulación de ciencias al diálogo de saberes*. Siglo XXI Editores.

Noguchi, F., Guevara, J. R., y Yorozu, R. (2018). *Comunidades en acción: aprendizaje a lo largo de toda la vida para el desarrollo sostenible*. Hamburgo: Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida (UIL).

Paredes-Díaz, R., Acosta-Hernández, R., y Pérez-García, J. J. (2015). Programa de Educación Ambiental Comunitaria en la Cooperativa de Producción Agropecuaria, Jesús Suárez Soca. *Avances*, 17(2), 113-123.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5350935>

Pedraza-Jiménez, Y., Hernández-Barbosa, R., y Alvear-Narváez, N. L. (2023). Educación ambiental comunitaria. *Tecné, Episteme y Didaxis: TED*, (54), 7-10. Epub February 07, 2024. Retrieved June 25, 2024, from http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0121-38142023000200007&lng=en&tlng=es.

Prosser, G., y Caro, C. (2021). Radiografía de la educación ambiental comunitaria: una revisión bibliométrica de España, América Latina y el Caribe (2000-2020). *Pedagogía Social. Revista In-teruniversitaria*, 38, 101-118. DOI: 10.7179/PSRI_2021.07

Prosser Bravo, G., & Romo-Medina, I. (2019). Investigación en educación ambiental con menores en Iberoamérica: Una revisión bibliométrica de 1999 a 2019. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 24(83), 1027-1053. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662019000401027&script=sci_arttext

Riffo, N. y Galafassi, G. (2018). *¿Qué es el extractivismo? Apuntes críticos para un debate necesario*. Documento online de la organización Opsur.
<https://opsur.org.ar/2018/07/16/que-es-el-extractivismo-apuntes-criticos-para-un-debate-necesario/>

Robottom, I. (2005). Critical Environmental Education Research: Re-Engaging the Debate. *Canadian Journal of Environmental Education*, 10(1), 62-78. <https://eric.ed.gov/?id=EJ881775>

Tréllez-Solís, E. (2002). La educación ambiental comunitaria y la retrospectiva: una alianza de futuro. *Tópicos em educação ambiental*, 4(10), 7-21.
http://www.ecominga.uqam.ca/ECOMINGA_2011/PDF/BIBLIOGRAPHIE/GUIDE_LECTURE_3/1/7.Trellez_Solis.pdf

Tréllez-Solís, E. (2015). Educación ambiental comunitaria, participación y planificación prospectiva. *Voces en el Fenix*, (48), 185-191.

<https://www.vocesenelfenix.com/content/educaci%C3%B3n-ambiental-comunitaria-participaci%C3%B3n-y-planificaci%C3%B3n-prospectiva>

La escuela de los invernaderos

Marcela Fedele

Centro de Investigaciones Geográficas. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
Universidad Nacional de La Plata
Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (IdIHCS). UNLP-CONICET
marcelafedele61@gmail.com

RESUMEN

En el marco del Proyecto: “El territorio periurbano productivo platense en espacio de frontera (TPPP). Un estudio desde la complejidad, lo parcial y lo situado”⁷ y el Seminario sobre problemas de Geografía Rural de la República Argentina⁸, perseguimos la co-construcción de conocimientos que promuevan posibles líneas de transformación territorial. Nuestra problematización se centra en visibilizar la participación del trabajo en las quintas de lxs estudiantes que transitan los últimos años de la Escuela de Educación Secundaria N°48 de la localidad de Poblet, localizada en el kilómetro N° 68 de la Ruta 36. La configuración espacial se define por la producción hortícola en invernaderos con uso de agroquímicos, residiendo la población en la misma quinta. En este contexto, proponemos mostrar la relevancia de la escuela pública como institución ampliamente convocante de la comunidad rural, para instrumentar acciones que aporten soluciones concretas. Los resultados recabados a partir de diversas instancias de obtención de datos sobre las prácticas educativas, domésticas y laborales cotidianas están orientados a acompañar procesos de reflexión pedagógica en torno a la enseñanza de las territorialidades del periurbano como frontera interna desde una perspectiva que convoque a lxs estudiantes a reconocer y reflexionar sobre sus propias actividades en las quintas.

PALABRAS CLAVE: territorialidades periurbanas; estar docente; comunidad educativa; invernaderos

⁷ Nieto, Daniela Patricia, directora. (2024) “El territorio periurbano productivo platense en espacio de frontera (TPPP). Un estudio desde la complejidad, lo parcial y lo situado”. UNLP-FaHCE. Centro de Investigaciones Geográficas. H 1046

⁸ Nieto, Daniela Patricia, Profesora Titular y Fedele, Marcela, Profesora Adjunta. Departamento de Geografía FaHCE- UNLP

EL ESTAR DOCENTE

Por eso también el estar docente va siempre de la mano con no tapar las hendijas que se abren como resquicios por donde se filtran esas preguntas que dislocan, incluso molestan, pero que impiden la totalización inmunitaria frente a lo indecible. La fuerza del estar docente se juega entonces precisamente ahí: en la alteración y la inquietud, el deseo y la provocación, la invitación a la habitación que busca convertirse en aula como sus habitantes en estudiantes. Y solo resta una imagen doble para pararse en el tiempo con que se puede hacer escuela: un abrazo de cara al presente y de espaldas al muro del tiempo productivo e, inversamente, un abrazo de espaldas a la época y de frente al horizonte emancipatorio que está más allá de cualquier muro (Giuliano, F., Medina, M; Cosentino, P. y Downar, C. (2019, p19)

El estar docente nos moviliza por desaprender lo aprendido en búsqueda de nuevos saberes e ir generando otras teorías e ideas de científicidad con lxs sujetos con quienes se trabaja (Suárez Krabbe, 2011). El estar docente se corresponde con permanecer atentxs a los malestares, resistencias y luchas como intelectuales comprometidos, en términos de Lupori (2023), convertir la bronca en un acto de indignación ética que a través de la palabra lo mediatice y potencie, amplificando la pluralidad de visiones del mundo. Entonces, al ver, observar, analizar y reflexionar críticamente acerca del periurbano productivo platense, se nos presenta el concepto de frontera interna y la presencia de la escuela del mar de plástico⁹. Según Mignolo (2015), la creación de la frontera implica donde uno ha nacido y ha desarrollado su subjetividad, su manera de concebir el mundo y de sentir. Línea borrosa entre inclusión y exclusión, lo local y lo global, patrones de conexión, juego entre lo homogéneo y lo heterogéneo, superposición, separación, enfrentamiento de modelos; son solo algunas categorías de análisis para poner en diálogo al periurbano como frontera en clave de disputa de sentidos.

Al centrar la mirada en las estrategias comunes de permanencia y apropiación del entorno, las intersecciones entre género y migración adquieren un singular significado, donde las relaciones de poder forjan un complejo entramado, que implican actos de territorialización, con sus intensidades, temporalidades y ritmos en permanente transformación agonística. Ponemos entonces en tensión las nociones de fronteras sociales, culturales, simbólicas como así también el encuentro entre diferentes formas de resistencia popular para seguir profundizando, en clave territorial, las condiciones de posibilidad de prácticas para la transformación de forma contextual. Lo que implica habilitar la conceptualización siempre

⁹ En referencia al mar de plástico de Almería, fotografiada por la NASA y en palabras de Matías García (2011).

vinculada a lo concreto. En esta línea, Restrepo al traernos a consideración el pensamiento de Hall y de Zuleta, nos pone en cuestión a nosotros mismos, en el sentido de reflexionar acerca de la necesidad de teorizar como proceso que implique transformaciones y desplazamientos. Además, nos convoca a “habitar desde la complejidad, lo parcial y situado, la dificultad, y la no garantía, de nuestras interpretaciones y prácticas” (2022:295). Como plantea Borsani siguiendo a Walsh “las pedagogías decoloniales brindan saberes de lucha, de resistencia, más colectivos y grupales que gestos individuales...” (2021, p.62)

ACTUAR EN BASE A LO REFLEXIONADO

El estar docente nos llevó precisamente a vincularnos con la comunidad construida alrededor de la Escuela de Educación Secundaria N°48. En esta zona del TPPP, la producción hortícola bajo cubierta ha crecido de manera exponencial. Las calles son de tierra y cuando llueve se vuelven intransitables, lo cual impide que docentes y estudiantes puedan concurrir. No se cuenta con transporte público, y la única línea de colectivo que circula sobre la Ruta 36 tiene una frecuencia reducida. Por tal motivo, la Municipalidad de La Plata ha asignado medios de transporte que realizan distintos recorridos, uno de los cuales ha dejado actualmente de funcionar, lo que representa un retroceso en lo que respecta a la movilidad de quienes están vinculadxs con la escuela.

La configuración particular de los territorios en cuestión, presentan condiciones socioambientales definidas por enclaves compuestos por familias migrantes, en general, de origen boliviano sin residencia regularizada que arriendan las tierras. Observamos además que varias familias viven en las mismas unidades de producción en condiciones de precariedad estructural y expuestas a agroquímicos. Como sostiene Nieto y Aramayo (2022) la particularidad de la horticultura y floricultura del TPPP reside en que cada quinta o unidad productiva se conjugan la actividad productiva y el asentamiento de las familias productoras migrantes (bolivianas) que identificamos como “Vivienda y Hábitat diferencial migrante“ y en general no son detectadas por los Censos. Asimismo, las prácticas hortícolas realizadas en condiciones sanitarias inadecuadas aumentan el riesgo de contaminación parasitaria, tal como afirman los estudios de Falcone, Zonta, Unzaga, y Navone (2023).

En el marco de nuestra recolección de datos, realizamos encuestas a 88 estudiantes entre las edades de 15 y 18 años. Respondieron precisamente sobre condiciones y problemas de salud, aspectos materiales de la vivienda, ubicación dentro o fuera de la unidad productiva, cantidad de familias que la comparten, trabajo y perspectivas en relación a las labores agrícolas.

Un dato clave en relación al trabajo en la unidad productiva, es que el 96 % “ayuda” en las actividades de la quinta. Lo que implica que cuando no están en la escuela, su lugar es la huerta. En este sentido, la directora de la escuela hizo referencia a la relevancia de la permanencia del mayor tiempo en la escuela a través de actividades extracurriculares, garantizan menos tiempo de trabajo en las quintas. También, se identificó que la mayoría de lxs estudiantes no desarrollan actividades deportivas o culturales por fuera de lo que la escuela garantiza, mostrando su centralidad.

Por otra parte, indagar sobre las características de la vivienda nos llevó a establecer interrelaciones entre el tipo de hábitat y los problemas de salud. El 47% de lxs estudiantes poseen la vivienda dentro del predio de la quinta con el predominio de maderas y chapas como materiales de construcción. Al hacer mención a los problemas reiterados de salud, el 38,9 % afirma ser afectadxs por gripes y/o resfríos, además de enfermedades estomacales. A su vez, pudimos detectar que quienes viven en las quintas, conviven con varias familias encadenadas al mismo predio, el 73% comparten terreno con tres o más familias. Casi la mitad cohabitan en el interior de las unidades productivas por lo que conviven y están expuestos a los diferentes agroquímicos; eso se traduce también y con mayor impacto, en las enfermedades anteriormente mencionadas.

Se concluye que lxs estudiantes luego de sus actividades educativas son partícipes del trabajo en la quinta familiar, donde sus padres y/o madres son lxs principales encargados de llevar adelante la producción hortícola bajo cubierta.

MIRAR AL FUTURO CON ACCIONES CONJUNTAS

Ponemos a consideración otro aspecto signado por los vínculos de lxs estudiantes con las actividades de las quintas. Resulta significativo en cuanto que un porcentaje del 90 % desea continuar estudiando luego de finalizar la escuela secundaria, esto representa un camino de posibilidad para futuras trayectorias. De este porcentaje, es altamente llamativo mencionar que solo dos estudiantes eligieron carreras enlazadas con actividades agropecuarias, de lo cual podemos suponer que existe un deseo de cambiar destinos preestablecidos asociados con imaginarios construidos en torno a lo rural y agrario ligado con sus propios recorridos.

Asimismo, el 68 % tiene hermanxs en la escuela, lo que indica el esfuerzo de las familias y como manifiestan Rubinstein y Lemmi (2023), una fuerte apuesta a la educación de sus hijxs. Ya que consideran que las credenciales educativas serán herramientas de utilidad que les facilitará acceder a otros trabajos, abandonar las labores hortícolas y así mejorar sus condiciones de vida.

Y en esta instancia nos encontramos, convocando a quienes concuerdan en el significado de “estar docente” para contribuir con la palabra y las acciones. Hacer lo posible para acercar las brechas entre las palabras y los actos que nos menciona Rivera Cusicanqui (2018). Acercarnos a una práctica decolonial uniendo las dimensiones de trabajo manual e intelectual en un paisaje donde palos y nylon en tierras ajenas, ocultan labores realizadas bajo el aire enrarecido por los agroquímicos que dan como resultado las hortalizas que abastecen al mercado, que comemos diariamente y que afectan nuestra salud, pero, sobre todo, la salud de las familias de la Escuela de los Invernaderos.

En el corriente año nos comprometemos a continuar y ampliar nuestro trabajo con la Escuela Primaria N°20 y el Jardín de Infantes N°48, que ocupan el mismo predio de la Escuela Secundaria N° 48. En estos momentos nos encontramos procesando la información obtenida de los mapeos colectivos, las encuestas y las corpo-cartografías y en diálogo con Ministerio de Desarrollo Agrario de la Provincia de Buenos Aires y la Municipalidad de La Plata, para coordinar talleres, capacitaciones y actividades conjuntas destinadas a estudiantes y familias productoras.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Borsani, M. (2021). Rutas decoloniales. CABA: del Signo.

Giuliano, F., Medina, M; Cosentino, P. y Downar, C. (2019). Derivas filosóficas de la educación. Un encuentro con Jorge Larrosa. *Archivos de Ciencias de la Educación*, vol. 13, núm. 16, 2019. Universidad Nacional de La Plata, Argentina DOI: <https://doi.org/10.24215/23468866e075>

Falcone, A., Zonta, M., Unzaga, J., Navone, G. (2023). Agricultural practices and intestinal parasites: A study of socio-environmental risk factors associated with leafy vegetable production in La Plata horticultural area, Argentina *Parasite Epidemiology and Control. Elsevier Volume 23*, Noviembre 2023, e00327, pp. 4-10 Recuperado: <https://doi.org/10.1016/j.parepi.2023.e00327>

García, M. (2011). El cinturón hortícola platense: ahogándonos en un mar de plásticos. Un ensayo acerca de la tecnología, el ambiente y la política. *THEOMAI n° 23 primer semestre 2011*.

Lupori, O. y Manavella, L. (2023) Pedagogía decolonial y movimientos sociales. En Ruth Sosa R. y Vera S. (Coords.) (2023) *Pedagogías decoloniales y producción de subjetividad en la trayectoria de Laura Manavella y Oscar Lupori*. CABA: CLACSO. Recuperado:

<https://bibliotecarepositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/248282/1/Pedagogiasdecoloniales.pdf> Op. cit., pp. 61-77.

Mignolo, W. (2015). *Habitar la frontera. Sentir y pensar la descolonialidad* (Antología, 1999-2014) Barcelona: CIDOB.

Nieto, D. y Aramayo, G. (Comps.). (2022). *Territorialidades emergentes en el periurbano platense*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación; Ensenada: IdIHCS. (Gran La Plata; 4). <https://doi.org/10.24215/978-950-34-2135-2>

Restrepo E. (2022) "Sin garantías" en Rufer, M. (Coord.) *La colonialidad y sus nombres conceptos clave*. CABA: CLACSO, pp 285-300

Rivera Cusicanqui, S. (2018) *Un mundo ch'ixi es posible. Ensayos desde un presente en crisis*. CABA: Tinta Limón.

Rubinstein, A. y Lemmi, S. (2023) Estar y no estar. Sentidos y prácticas en torno a las migraciones e identificaciones étnico-nacionales en el espacio escolar en Attademo S., Fernández L. y Lemmi, S. (Comps.) (2023). *Periurbano hortícola del Gran La Plata: Reconfiguraciones en las tramas socioculturales y productivas en el siglo XXI*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación; Ensenada: IdIHCS. (Gran La Plata; 6) pp.187-220. Recuperado: <https://doi.org/10.24215/978-950-34-2353-0>

Suárez-Krabbe, J., (2011). En realidad. Hacia metodologías de investigación descoloniales. Bogotá, *Tabula Rasa*, (14), 183-204. Recuperado: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=39622094008>

La fisiología vegetal vuelve al nivel inicial. Un proyecto de taller de ciencias sobre frutos y vitaminas

Matías Leonel Alegre
Diana Lauff
Giovanella Lucaroni
Gustavo Esteban Gergoff Grozeff

Instituto de Fisiología Vegetal . CCT CONICET La Plata
Curso de Fisiología Vegetal. Facultad de Ciencias Naturales y Museo. Universidad Nacional de La Plata
Jardín de Infantes N° 902 “Martín Miguel de Güemes”. Villa Elvira, La Plata
Cursos de Fisiología Vegetal y Fruticultura. Cursos de Fisiología Vegetal y Fruticultura. Universidad Nacional de La Plata
matias.alegre@agro.unlp.edu.ar
dianalauff@gmail.com
giovilucaroni@gmail.com
gergoff_gustavo@yahoo.com.ar

RESUMEN

La integración de los conocimientos a través de los talleres en ciencias en diferentes niveles educativos presenta un desafío a la hora de explicar procesos complejos. El presente trabajo plantea un proyecto de taller en ciencias en conjunto con investigadores del CONICET, en coordinación con el Servicio de Guías del Museo de La Plata (FCNyM) y una docente de nivel inicial, abordando el tema de vitaminas en los vegetales. El trabajo se centra en la tríada: (1) nutrición humana, (2) las vitaminas en frutas y hortalizas y (3) la práctica científica, adaptado para estudiantes de sala de 4 y 5 en el nivel inicial. Como punto de partida se hablará sobre los componentes de las frutas, dando pie a la introducción de las vitaminas, lo que servirá como base para definir cuáles son los alimentos más saludables, de los que no lo son tanto. Se discutirá sobre cómo disminuye el contenido de vitaminas con el tiempo y cómo podríamos medirlo. Para ello se llevará adelante una cuantificación de vitamina C en jugos de frutas con un colorante (lugol). Finalmente, se realizará bajo la guía de los docentes, un cierre para consensuar las principales conclusiones de la experiencia y qué hábitos de nuestra dieta pueden mejorar nuestra salud, como es el consumo de frutas y hortalizas.

PALABRAS CLAVE: vitamina C; nutrición; salud; simulación

INTRODUCCIÓN

La mejora en la calidad de vida y la prevención de muchas enfermedades dependen de una dieta variada y equilibrada. Los frutos son una fuente de agua, fibra alimenticia, minerales, vitaminas A, C y E, junto con otros antioxidantes que ayudan en procesos antiinflamatorios y previenen de ciertas enfermedades crónicas como el cáncer (Slavin, & Lloyd, 2012). Los vegetales son una fuente irremplazable y de las más económicas de vitaminas, mejorando nuestra salud (Palacios Sánchez, 2013). Bajo esta premisa se desarrollará el eje del trabajo que abordará desde los aspectos del sistema digestivo, pasando por la diversidad de alimentos y la determinación de vitaminas.

DESCRIPCIÓN DE LA PROPUESTA DE EXPERIENCIA DE TALLER Y LABORATORIO

Esta propuesta se desarrollará en una primera instancia con la incorporación al programa curricular del jardín de infantes, donde las docentes darán el marco necesario para la introducción del tema de nutrición como hábito saludable, articulado esto con el ejercicio físico. Se tomará como base el material provisto por el Centro de Estudios en Nutrición y Desarrollo Infantil (2018) que aborda las siguientes premisas:

Realizar cuatro comidas diarias con alimentos variados y de diferentes grupos, incluyendo frutas y verduras

Realizar actividad física moderada con regularidad

Elegir alimentos frescos o preparados en casa por sobre los procesados

Al mantener una vida saludable se previenen enfermedades

En segunda instancia, con la coordinación del Servicio de Guías, se abordará el siguiente cronograma en una jornada de visita al Museo de La Plata:

Definición del Museo como institución

En este punto se destacarán las diferentes funciones que cumple un Museo como institución, ya que muchas veces se lo vincula solamente a determinados tópicos específicos, como es el caso específico de la paleontología.

Descripción del sistema digestivo y su importancia

Con la ayuda de los guías, la visita comenzará con las funciones que cumple el sistema digestivo en el procesamiento de los alimentos y su importancia en la nutrición.

Visita a la Sala de Etnobotánica

Aquí se abordará la gran variedad de fuentes vegetales que son ricas en sustancias nutritivas y que ayudan a la salud humana (Foto 1). En el caso del Museo de La Plata, se puede apreciar la variedad de alimentos de origen vegetal que son originarios de Argentina, pero también se

cuenta con otra sala que trata sobre los procesos de transformación y la industria de los alimentos.

En esta última etapa, se desarrollará un taller sobre vitaminas en el aula interactiva del Museo (Foto 2), que se describirá en detalle a continuación.



Foto 1. Vista de la Sala de Etnobotánica del Museo de La Plata



Foto 2. Sala interactiva del Museo de La Plata, con disponibilidad de pantalla táctil y acceso a computadora para la actividad en el Taller.

En esta cuarta etapa, y a modo de cierre se plantea una charla y experiencia en la Sala Interactiva sobre el tema de las frutas como fuente de vitaminas.

El taller comenzará con una pregunta disparadora, que estará relacionada a qué piensan los estudiantes sobre la alimentación saludable. Aquí se podrán proponer diferentes ejemplos de alimentos saludables y no saludables de una manera general. Relacionado a este último punto, introduciremos a los frutos y se hablará de sus principales componentes que los conforman:

- Agua
- azúcares simples
- ácidos
- fibra alimenticia
- sales minerales
- antioxidantes
- vitaminas.

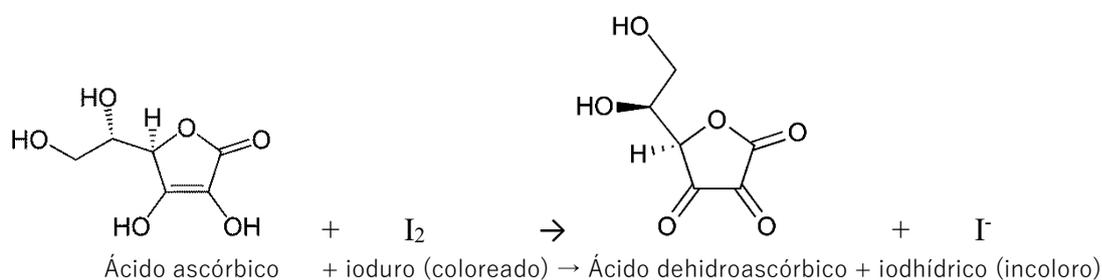
Para visualizar esto, se podrá contar con estos elementos extraídos previamente en el laboratorio o a partir de compuestos químicos representativos en ellos. Los frutos en más de un 90 % están compuestos por agua, por lo que podrá llevarse a la Sala Interactiva una cantidad de agua medida que equivale a un fruto promedio. También se cuenta con otros compuestos como azúcares, que los podemos encontrar en la vida cotidiana, pero en otros casos, como son las vitaminas, no las podemos visualizar tan fácilmente o ver su naturaleza química. Por ejemplo, en el INFIVE se cuenta con vitaminas A, C y E en estado puro, pudiéndose apreciar sus diferentes colores y texturas. Para este caso en particular, nos focalizaremos en la vitamina C o ácido ascórbico.

Dentro de las vitaminas, se determinará qué grupos pueden ser visualizados a simple vista, como son los β -carotenos (e.g., color naranja en la pulpa de los duraznos) que conforman la pro-vitamina A; mientras que otros, como la vitamina C, al no presentan un color característico cuando se encuentran dentro de los frutos, por lo que no pueden ser vistos. El secreto aquí estará en develar la forma con la cual la presencia de esta importante vitamina se puede hacer visible.

ESTRATEGIAS: HERRAMIENTAS DIDÁCTICAS A UTILIZAR

La tarea se centrará en la identificación analítica de una forma didáctica y accesible. ¿Cómo lo realizaremos? Con técnicas de trabajo colaborativo y participativo, a través de la **simulación** como estrategia didáctica (Litwin, 2016:102). A través de la práctica se puede aprender a reconocer, por ejemplo, los frutos que poseen más vitaminas mediante una técnica sencilla como es la titulación con una solución iodurada, que se vuelve incolora ante la

presencia de altas concentraciones de vitamina C (Satpathy et al., 2021). El fundamento de la técnica se basa en la reducción del yoduro (solución coloreada) a ácido yodhídrico (forma incolora), por medio de la oxidación de la vitamina C (ácido ascórbico) a ácido dehidroascórbico (Fórmula 1).



Fórmula 1. Reacción de óxido-reducción entre la vitamina C (ácido ascórbico) y el yodo

Los estudiantes de las salas de 4 y 5 en el nivel inicial (con edades que van de 3 a 5 años) ya tienen la capacidad de contar, por lo que, con la ayuda de los docentes, se puede cuantificar por medio del conteo de gotas de reactivo, cuáles de los frutos analizados poseen más vitamina C al decolorar la solución yodurada. Es decir a mayor cantidad de solución decolorada de yoduro, mayor el contenido de vitamina C.

Este trabajo de **simulación** puede dividirse por equipos, en donde cada investigador puede tomar un grupo de 7 u 8 estudiantes y generar un ambiente de desafío para ver qué fruto es el que le “gana” al otro por contenido de vitamina C. Para ello se pueden dar distintas opciones de elección, como puede ser diferentes jugos de frutas o distintos tiempos de conservación de fruta, como pueden ser frutos frescos de otros almacenados por mucho tiempo.

Este **trabajo en equipo** toma mayor importancia a la hora de manejar grupos grandes. Está demostrado que el trabajo en equipo es un motor del aprendizaje, en donde la interacción entre pares ayuda a la resolución de un problema concreto. Cada grupo estará a cargo de un investigador que guiará la actividad (Litwin et al., 2016:106).

Recursos humanos y materiales necesarios:

- El equipo de trabajo se encuentra conformado por dos investigadores y un técnico del CONICET, con el asesoramiento y coordinación de una maestra de nivel inicial.
- Cantidad de estudiantes: Grupos de 25 estudiantes por comisión en la sala interactiva del Museo.
- Mesas para realizar actividades de laboratorio en pequeños grupos.

- Material de laboratorio: solución iodurada, tubos de ensayo, gradillas, agua destilada, jugos de frutas varias, pipetas, entre otros varios.
- Pantalla táctil o cañón para visualización de material en Power Point.

Para incentivar la participación de los estudiantes y mantener la atención del auditorio se recurrirá a frases como “Me ayudan a . . .”, “Se animan a . . .” ó “Necesito ayuda para . . .”. Este tipo de técnicas son conocidas por los docentes del nivel inicial, por lo que será de vital importancia la coordinación previa para dar el pie a cada etapa de la experiencia.

Finalmente, y a modo de cierre se hará una puesta en común. Aquí se podrán resumir los diferentes temas tratados con preguntas disparadoras, como las que se detallan a continuación:

- ¿Tenemos que comer mucha o poca fruta?
- ¿O comemos muchos caramelos...?
- ¿Es mejor la fruta “nueva” que la fruta guardada por mucho tiempo?
- ¿Qué tienen las frutas que ayudan a nuestra salud?

La duración pautada para esta última actividad estará comprendida entre 30 y 45 minutos como máximo.

VALORACIÓN ANALÍTICA - LOGROS Y DESAFÍOS FUTUROS

En los últimos tiempos la formación en ciencias ha adquirido una función importante en la formación de los estudiantes de los diferentes niveles educativos. El avance en las ciencias hará que una gran proporción de nuestros estudiantes de hoy, se enfrenten a problemas que aún no han sido descubiertos. Bajo esta premisa, los estudiantes que se han formado en experiencias donde utilice el razonamiento científico, marcarán la diferencia ante nuevos desafíos en el futuro (Malamed, 2017). Esto permitirá generar habilidades críticas y comprender procesos complejos y ocultos a simple vista. El caso de las vitaminas es uno de ellos, teniendo importancia directa en la salud humana, que en consecuencia impacta en el sistema de salud. Por lo tanto, el principal desafío está en generar una cultura en la alimentación variada y de calidad, en donde los frutos frescos son una pieza clave en ese entramado de la pirámide alimenticia, en contraposición con los productos ultraprocesados.

CONCLUSIONES

En consecuencia y siguiendo esta premisa, el presente proyecto se centra en tres ejes fundamentales: la importancia de la nutrición humana, las fuentes de vitaminas en los vegetales y el aprendizaje en ciencias.

Este tipo de estrategia de simulación permite aprender actuando en un ámbito controlado, procesos complejos, pero que pueden ser aprehendidos por los estudiantes del nivel inicial. La visualización de colores en una reacción, como es la titulación con yodo de la vitamina C, abre la ventana a un mundo que no se advierte a simple vista, pero que existe e impacta directamente sobre la salud humana.

Por demás está decir que crear conciencia en un público a tan temprana edad, podrá condicionar de manera positiva en la alimentación, y en consecuencia la salud y la prevención de enfermedades no transmisibles como la diabetes o degenerativas como el cáncer en el futuro, basado en una herramienta fundamental: la alimentación saludable.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Centro de Estudios en Nutrición y Desarrollo Infantil (2018). *Con sabor a juegos: alimentación y salud, inicial. Cuadernillo de actividades para docentes de educación inicial*. Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva. Comisión de Investigaciones Científicas. Provincia de Buenos Aires. 88 pp. Disponible on line: <https://digital.cic.gba.gob.ar/items/b3c32f15-73b6-4f00-a912-0fcb83370ec4>. Última visita: 17 de junio de 2024.

Litwin, E. (2016). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Editorial Paidós, Buenos Aires. 226 pp.

Malamed, A. (2017). *El futuro del trabajo y el trabajo del futuro*. Editorial Planeta, Buenos Aires. 289 pp.

Palacios Sánchez, L. (2013). Breve historia de las vitaminas. *Revista Médica Sanitas*, 16 (3), 142-145.

Satpathy, L., Pradhan, N., Dash, D., Baral, P., y Parida, S.P. (2021). Quantitative determination of vitamin c concentration of common edible food sources by redox titration using iodine solution. *Letters in Applied NanoBioScience*, 10(3), 2361-2369.

Slavin, J.L., & Lloyd, B. (2012). Health benefits of fruits and vegetables. *Advances in Nutrition*, 3(4), 506-516.

La geología y las ciencias de la tierra en diálogo con la formación docente continua de la escuela primaria

María Julia Solari

Valeria Mariana Matschke

Facultad de Ciencias Naturales y Museo. Universidad Nacional de La Plata
Escuela Graduada Joaquín V. González. Universidad Nacional de La Plata

mjulasolari@gsuite.fcnym.unlp.edu.ar

valeriamke@gmail.com

RESUMEN

Se relata una experiencia pedagógica pedagógico - didáctica de articulación entre actores de instituciones pertenecientes a diversos niveles educativos de la Universidad Nacional de La Plata (Escuela Graduada Joaquín V. González, Facultad de Ciencias Naturales y Museo -a través de la Red de Educadores en Ciencias de la Tierra de Argentina REDCITIA- y el Museo de La Plata), en la que el diálogo e integración de saberes se pone en juego para la formación y actualización docente continua en la temática de la Geología y las Ciencias de la Tierra.

PALABRAS CLAVE: escuela primaria; visita educativa; geología y ciencias de la tierra; museo de la plata; formación y actualización docente

INTRODUCCIÓN

El proyecto de Gestión de la Escuela Graduada Joaquín V. González no solo orienta los propósitos educativos hacia la construcción de los aprendizajes en los estudiantes, sino que también pone la mirada en sus docentes, favoreciendo su formación permanente en íntima relación con el trabajo en el aula, promoviendo acciones que conduzcan a la reflexión y -valoración del conocimiento práctico y experiencial que poseen.

La propuesta curricular del área de Ciencias Naturales de la Escuela, se enmarca en un enfoque de enseñanza constructivista, basado en la indagación escolar. Este enfoque prioriza aquellas prácticas que promueven la construcción de nuevos saberes y nuevas explicaciones, con una actitud interrogativa frente a los hechos y fenómenos naturales que los rodean cotidianamente, como así también, una postura crítica ante los procesos de producción, validación y aplicaciones del conocimiento científico y su incidencia social (Adúriz Bravo et al. 2013). Por esta razón, la propuesta curricular del área problematiza un modelo de enseñanza tradicional coherente con la imagen de ciencia simplista ya caracterizada, que ha sido conceptualizado como un modelo de tipo transmisivo reproductivo de información, donde predomina la lógica de almacenamiento de esa información (Porlán, 1999; García, 1998)[1]; por ello, se opta en cambio por una visión de enseñanza de las Ciencias Naturales que permita interactuar con el conocimiento desde una perspectiva que tome el carácter social e histórico de la ciencia, entendiéndola como construcción social, y apartándose de esa visión sesgada y tradicional.

En dicha propuesta, entonces, el trabajo con problemas es el eje que estructura el recorrido de las secuencias de enseñanza que se plantean. Tal como apunta Díaz Barriga (2005) el trabajo con problemas promueve la búsqueda de diferentes fuentes de información, lleva a formular nuevas preguntas, a diseñar experimentos, a analizar datos, al debate y a la comunicación de resultados, entre otros.

El planteo de situaciones problemáticas complejas permite, así mismo, aproximar la propuesta a un enfoque de Ciencia Tecnología y Sociedad -CTSA- favoreciendo el diálogo y la integración de saberes, contra el tratamiento fragmentado de diferentes módulos de información con sentido en sí mismo como propone el modelo tradicional de enseñanza a superar (Liguori y Noste, 2005, Espinoza et. al. 2009, Meinardi, 2010, entre otros).

Dentro de la enseñanza de las Ciencias en la Escuela, las actividades experimentales constituyen una parte fundamental, ya que su inclusión va más allá de una mera reproducción de pasos metodológicos propios de la investigación científica puesto que, por sí mismos, no conducen a ningún aprendizaje. Su planificación e implementación responden

[1] Propuesta curricular Ciencias Naturales - Escuela Graduada Joaquín V. González (UNLP)

a un contexto didáctico apropiado para el aprendizaje de ciertos contenidos, en la que la actividad experimental se incluye en articulación con otras actividades.

En este contexto, el docente no es sólo el facilitador de los aprendizajes y motivador en la construcción de nuevos conocimientos por parte de los estudiantes, sino que se convierte en investigador de su propia práctica, por lo que debe mantener una constante formación académica que le permita sustentar ese rol.

Es así como, desde la coordinación del área de Ciencias Naturales y desde el propio cuerpo docente, surge el continuo interés de acceder y participar de distintos espacios formativos disciplinares propuestos por diversidad de entidades científicas, permitiendo de esta forma ampliar el horizonte de conocimientos que entran en juego en sus prácticas pedagógico-didácticas desplegadas dentro de la tarea docente, y que los mismos resulten significativos a la hora de planificar y poner en acción diversas secuencias didácticas.

En esta línea de trabajo es que, a partir de la planificación de una salida educativa al Museo de La Plata cuya temática hacía foco en los materiales de la corteza terrestre, su diversidad y su génesis, un grupo de docentes de 2do ciclo sugiere la posibilidad de solicitar un trayecto formativo que permita mejorar el manejo de estos contenidos específicos de Geología y Ciencias de la Tierra. Cabe destacar que los mismos resultan indispensables para la formulación y desarrollo de secuencias didácticas significativas, ya que son incorporados luego, en 5to grado, como insumos para el abordaje de los Subsistemas terrestres, y en especial, de la Geósfera.

Para ello, y a través de la Red de Educadores en Ciencias de la Tierra de Argentina de la cual la Facultad de Ciencias Naturales y Museo forma parte, y el Museo de La Plata que gentilmente brinda la infraestructura para su desarrollo, se diseña y desarrolla una jornada de trabajo acorde a las inquietudes y necesidades educativas en el propio ámbito donde, posteriormente, tendría lugar la salida educativa diseñada por las docentes para sus estudiantes: las salas del Museo de La Plata, en particular, las salas de “La Tierra: una historia de cambios” y “Tiempo y materia: laberintos de la evolución” .

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

El *Trayecto formativo: Composición y cambios en la Tierra*, realizado bajo la forma de taller a lo largo de dos sábados consecutivos, propuso a las docentes a trabajar los siguientes contenidos:

- La Tierra como sistema. Los subsistemas terrestres. Las variables materia, energía, espacio y tiempo.

- La Geósfera. Modelos estructurales y Tectónica de placas; formación de continentes y océanos; volcanismo y sismicidad.
- Materiales de la litósfera. Procesos y productos en ambientes ígneos, metamórficos y sedimentarios; los minerales y las rocas. Dinámica integrada: el “Ciclo de las rocas”.
- La Tierra en el tiempo. Origen y evolución de la Tierra y la vida sobre ella; evidencias fósiles. El tiempo geológico: Eones, Eras y Períodos.
- Recursos naturales y ambiente. El ambiente físico. Recursos minerales y energéticos; Renovabilidad: aprovechamiento sostenible y deterioro.

El mismo se desarrolló en tres momentos: el primero, tendiente a identificar las inquietudes y dificultades docentes para el manejo de estas temáticas tanto en el diseño de su propuesta didáctica como posteriormente durante la visita al Museo (Fig. 1); un segundo momento de abordaje de los contenidos específicos, incluso, en las mismas salas, atendiendo a lo previamente identificado (Fig.2 y Fig. 3); y un tercer momento de cierre caracterizado por un nutrido intercambio de propuestas por parte de las docentes, incluyendo los contenidos trabajados (Fig.4).



Fig.1. Momento del trabajo de diagnóstico.



Fig.2. Momento del trabajo Sala.

VALORACIÓN ANALÍTICA - LOGROS Y DESAFÍOS FUTUROS

El trayecto formativo, además de ampliar el conocimiento tradicional de los contenidos mencionados, brindó la posibilidad de identificar conceptos relacionados con la diversidad de materiales, procesos y relaciones que se ven involucrados en este recorte de la naturaleza y

como parte de ella. Ellos resultan indispensables para la formulación y desarrollo de secuencias didácticas contextualizadas a partir de las que, además de estudiar y profundizar sobre la definición y características de rocas y minerales, puedan facilitar a sus estudiantes transferir esos conocimientos a la vida cotidiana.

Como parte de las propuestas surgieron, por ejemplo, el desarrollo de recorridos dentro de la escuela que permitan dar cuenta de aquellos lugares en los que pueden identificarse las rocas presentes que forman parte de esos espacios (mesadas del laboratorio, peldaños de la escalera, baldosas que forman el piso de los pasillos de la escuela), comenzando a visualizar los componentes del entorno propio, ricos en materiales de origen geológico; la utilización de las propias colecciones de rocas y minerales de la escuela, entre otras.

El uso de la modelización en Ciencias, también resultó provechoso, ya que pudieron aplicarse a contenidos que pueden tener una significancia muy abstracta y que resulta dificultosa la comprensión en un estudiante de nivel primario, así por ejemplo, el uso de un modelo de bicicleta para comprender la noción de sistema: su delimitación, partes involucradas y su estructura, y el consecuente desarrollo de procesos.



Fig.3. Trabajo con rocas y minerales en Sala



Fig.4. momento de cierre.

A decir de las docentes: *“a partir de mis notas sobre algunas de las cosas que nos parecieron importantes incorporar en nuestra propia secuencia sobre rocas y minerales:*

**Pensar en las rocas que usamos o vemos a diario, sin saberlo. En este sentido una idea fue la de empezar a recorrer la escuela con los alumnos identificando la presencia de rocas (en la mesada, en la escalera, en el piso, en el cordón de la vereda)*

**Nos contaron sobre las seis características que tiene que tener un mineral para ser considerado como tal;*

**Hicimos un recorrido por el Museo: sala 1 (geósfera) y sala 2 (fósiles) pensando en clave de visita con alumnos y alumnas*

Además, lo de la bicicleta como sistema lo incluimos en una clase, dentro de la secuencia...”

Cabe destacar que esta dinámica de trabajo ha quedado abierta al análisis de otros contenidos de interés, por lo que, a la fecha se encuentra en elaboración una segunda parte de esta propuesta con un nuevo tema propuesto por las docentes.

CONCLUSIONES

Esta iniciativa de formación docente continua, basada en la articulación de distintas instituciones pertenecientes a la misma Universidad Nacional de La Plata, permitió facilitar el acceso a la comprensión y actualización de docentes del ámbito del sistema de pregrado, en relación a conocimientos que la propia casa de estudios investiga, enseña y divulga en su sistema de grado y postgrado.

Estos resultan indispensables a las y los docentes del nivel primario para el desarrollo de propuestas didácticas significativas, quienes, partiendo de las experiencias vivenciadas y los saberes puestos en juego, tomaron aquellas piezas que le resultaron útiles reorganizándolas para el diseño de sus planificaciones, delineando sus propios recorridos incluyendo contenidos nuevos que permitieron un abordaje enriquecido, respondiendo a los actuales desafíos de enseñar en las aulas de hoy.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Adúriz-Bravo A., Dibarboure, M. y Ithurralde, S. (2013). *El quehacer del científico al aula. Pistas para pensar*. Montevideo: Fondo Editorial Queduca de la FUM-TEP.

Banda Tarradellas, E. y M. Torné Escasany. (2000). *Geología*. Buenos Aires: Santillana.

Díaz Barriga, F. (2005). *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw Hill.

Espinoza, A. Casamajor, A. y Pitton, E. (2009). *Aprender a leer textos de ciencias*. Buenos Aires: Paidós.

García, E. (1998). Hacia una teoría alternativa sobre los contenidos escolares. *Serie Fundamentos Nº8, Colección Investigación y Enseñanza*. Sevilla, España: Díada Editora

Ligouri, L. et al. (2005). *Didáctica de las Ciencias Naturales*. Buenos Aires: Homo sapiens.

López, J. P. y otros. (2021). *Geología Imprescindible. Contenidos para enseñar Ciencias de la Tierra en la escuela secundaria*. Buenos Aires: Sb.

- Martin E y A. Moreno. (2007). *Competencia para aprender a aprender*. Madrid: Alianza Editorial.
- Meinardi, E. et. al. (2010). *Educación en ciencias*. Buenos Aires: Paidós.
- Porlán, R. (1999). Hacia un modelo de enseñanza-aprendizaje de las ciencias por investigación. En *Enseñar Ciencias Naturales. Reflexiones y propuestas didácticas*. Paidós: Buenos Aires.
- Sanmartí N. (2007). *Evaluar para aprender*. Barcelona: Graó
- Solari, M.J. (2014). "Movimientos... a lo largo de la historia de la Tierra". En Cristian Ariel Barrionuevo .et.al., *Los Movimientos en el planeta Tierra. Escritura en Ciencias* (pp 103-121). Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. Disponible en : <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005268.pdf>
- Tarback, E. J. y F.K. Lutgens. (2005). *Ciencias de la Tierra. Una introducción a la Geología física*. (8° ed). Madrid: Pearson-Prentice Hall.
- Wolovelsky, E. y D. Aljanati. (1995). *La vida en la Tierra*. Buenos Aires: Colihue.

AGRADECIMIENTOS

Queremos agradecer a las autoridades de la Escuela Graduada Joaquín V. González, a la Red de Educadores en Ciencias de la Tierra de Argentina REDCITIA (Facultad de Ciencias Naturales y Museo) y del Museo de La Plata, sin cuya generosidad y buena voluntad este trayecto no hubiera sido posible, además de a las docentes de la Escuela quienes, fuera de su horario habitual de clase, buscan incansablemente mejorar sus prácticas en pos del mejoramiento de los aprendizajes de sus estudiantes.

Desarrollo de prácticas profesionalizantes escuela agraria EESA N°1 de Abasto y FCAYF UNLP

Delfina V. Guaymasí
Marco D'Amico
M. Herminia Abre
Julieta S. Gómez
Mariela Massi

Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales. Universidad Nacional de La Plata.
Escuela de Educación Secundaria Agraria N° 1, Argentina

delfinaguaymasi@yahoo.com.ar

marcodamicoalp@gmail.com

hermiabre10@gmail.com

gomezjulietasoledad@gmail.com

marymassi83@gmail.com

RESUMEN

La FCAYF como parte de la UNLP se vincula con la Escuela de Educación Secundaria Agraria (EESA) N°1 a través de las Prácticas Profesionalizantes (PP), actividades obligatorias, que forman parte del diseño curricular, y son el requisito para garantizar el último tramo de la formación y titulación de carreras técnicas de la provincia de Buenos Aires.

Las actividades desarrolladas en las PP enmarcadas en el Proyecto Externo “*Producción Hortícola y Florícola*” (EESA) se relacionaron con el “*Manejo sustentable en cultivos hortícolas*” asociado a los Proyectos de Investigación “*Ecofisiología y bioclimatología de cultivos intensivos protegidos y a campo*” y “*Fertilización con Bioinsumos en Cultivos Hortícolas. Transición tecnológica en producciones intensivas*”.

Dichas actividades incluyeron diversas prácticas como: carpidas tanto dentro como fuera de invernáculos, cubrir distintos sectores con mulching, trasplante de diversas especies ornamentales, aromáticas y de reposición de plantines (fallas) así como determinaciones con instrumental y aplicación de productos en los diferentes ensayos. Las actividades se desarrollaron con una frecuencia de 5 horas semanales, entre los meses de agosto a noviembre, en la EEJH (FCAYF, UNLP).

El desarrollo de las PP fue muy productivo, tanto para los estudiantes y docentes, pudiendo integrar diferentes actividades (docencia, investigación y extensión) de ambas instituciones.

PALABRAS CLAVE: vinculación; integración; articulación; educación media y superior.

INTRODUCCIÓN

Según el Plan Estratégico 2018-2022 de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), su objetivo general es “*Desarrollar a la UNLP como una universidad pública, gratuita en el grado, (...), con la misión específica de crear, preservar y transmitir el conocimiento y la cultura universal, vinculada con su región y el mundo, transparente, eficiente y moderna en su gestión, comprometida, integrada y solidaria con la comunidad a la que pertenece, con líneas de investigación, producción y trabajo en armonía con el ambiente, con políticas de formación de profesionales de calidad (...) capaces de responder a la/s demanda/s del desarrollo socioeconómico del país (...) y de conocimiento de la Sociedad.*”

A partir de dicho objetivo y enfatizando en la Estrategia de Enseñanza de dicho Plan Estratégico, es que la Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales (FCAyF) como parte de la UNLP se vincula con la Escuela de Educación Secundaria Agraria (EESA) N°1 Dr. Alejandro Korn de la localidad de Abasto a través de las **Prácticas Profesionalizantes (PP)**

¿Qué son las Prácticas Profesionalizantes? Las **PP** son actividades obligatorias, que forman parte del diseño curricular, y son el requisito fundamental para garantizar el último tramo de la formación y titulación de carreras técnicas y de certificación de oficios profesionales para la Educación Técnico Profesional (ETP) de la provincia de Buenos Aires, incluyendo las Escuelas de Educación Secundaria Agropecuarias.

Su principal objetivo es poner en práctica saberes profesionales significativos sobre procesos socio productivos de bienes y servicios, que tengan afinidad con el futuro entorno de trabajo en cuanto a su sustento científico-tecnológico y técnico. Asimismo, pretenden familiarizar e introducir a los estudiantes en los procesos y el ejercicio profesional u ocupacional vigentes para lo cual utilizan un variado tipo de estrategias didácticas ligadas a la dinámica del mundo del trabajo.

Como estrategias formativas integradas en la propuesta curricular, las PP contribuyen con la mejora de la formación educativa y pueden asumir diferentes formatos:

- **Proyectos de Extensión:** diseñados y organizados en la institución educativa, para satisfacer y resolver necesidades comunitarias o problemáticas puntuales de la localidad o la región.

- **Proyectos tecnológicos orientados a la investigación, experimentación y desarrollo de procedimientos, bienes o servicios:** relevantes desde el punto de vista social y orientados a resolver problemáticas sociocomunitarias, o de la propia institución escolar, de determinada producción, alternando entre la institución educativa y ámbitos del entorno productivo local.

- **Proyectos Externos:** se desarrollan fuera del espacio escolar, tanto en relación al espacio físico (empresas, organismos estatales o privados o en organizaciones no gubernamentales) como en lo relativo a las lógicas implementadas en sus rutinas laborales, propias de las instituciones oferentes, lo cual permite que las PP estén vinculadas al perfil profesional u ocupacional de los estudiantes, desarrollando instancias de encuentro y retroalimentación mutua con las instituciones del sector socioproductivo y de la comunidad (Resolución 2343/2017 DGCyE BA).

Es en el contexto de este tipo de **Proyectos (Externos)** que, un grupo conformado por 16 estudiantes del 7mo año de la Tecnicatura en Producción Agropecuaria con orientación Hortícola Florícola de la EESA N°1, llevaron a cabo sus PP en la Estación Experimental Julio Hirschhorn (EEJH) de la FCAyF ubicada en 66 y 167 de la localidad de Los Hornos.

Para ello fue necesario que los docentes, tanto de la EESA N°1, las Profesoras de “**Prácticas Formativas en Ambiente de Trabajo**” Julieta Gómez y Mariela Massi, como de la FCAyF, los Ingenieros Agrónomos Delfina Guaymasí, Marco D’Amico, Herminia Abre, docentes de la Cátedra de Climatología y Fenología Agrícolas que participan en las PP, acordaran las actividades a desarrollar.

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

¿Qué actividades se realizaron? Las actividades desarrolladas en las PP enmarcadas en el Proyecto Externo “**Producción Hortícola y Florícola**” de la EESA se relacionaron con el Sistema de Prácticas Formativas en Ambiente de Trabajo denominado “**Manejo sustentable en cultivos hortícolas**”. Éste se encuentra asociado a los Proyectos de Investigación “**Ecofisiología y bioclimatología de cultivos intensivos protegidos y a campo**” y “**Fertilización con Bioinsumos en Cultivos Hortícolas. Transición tecnológica en producciones intensivas**” en el que participan los docentes de la FCAyF.

¿Cuándo y dónde se realizaron las actividades? Estas actividades se desarrollaron desde finales de agosto a finales de noviembre, con una jornada de 5 horas semanales y una carga horaria final total de 60 horas en la mencionada EEJH (FCAyF, UNLP).

¿Cómo se llevaron adelante las actividades? Al iniciar las PP, se realizó la presentación de la EEJH y los docentes de la facultad. Asimismo, se explicaron las líneas de investigación llevadas adelante en los invernáculos.

Las labores llevadas a cabo dentro del invernáculo incluyeron desde carpidas en los cultivos de tomate para controlar malezas hasta trasplantar coles para un ensayo. Además del desmalezado, en todos los invernáculos con cultivos experimentales, se incorporaron y

cubrieron los entresurcos con aserrín de madera (residuos del aserradero de la EEJH). Se hizo mención de los diferentes tipos de productos para cubrir el suelo (mulching), conocer y reflexionar sobre las ventajas y desventajas de cada uno de ellos, así como aprovechar los recursos disponibles. También se dieron indicaciones de Buenas Prácticas (uso de protector solar, gorros, consumo de agua) debido a altas temperaturas y alta radiación solar.

Asimismo, se trabajó en un ensayo de lechuga en maceta, con el fin de evaluar la necesidad de reponer plántulas muertas y acomodar algunas macetas. Posteriormente, se aplicaron bioinsumos (ver Foto 1) destinados a obtener productos de calidad, frescos y saludables, con rendimientos económicos y conservando los recursos naturales en el marco de las Buenas Prácticas Agrícolas.



Foto 1: Aplicación de bioinsumos en ensayo de lechuga .

En un sector exterior al invernadero, se destinó una parcela a la cual denominamos “Cuadrado Agroecológico”, de 16m², para cultivar diversas especies vegetales que sirvan de refugio de fauna benéfica además de su posterior aprovechamiento. La primera tarea fue retirar la vegetación espontánea (desmalezado) para despejar el suelo y luego trasplantar plantines de distintas especies: ornamentales como cola de caballo, palán-palán y ruellia en bordes; lechuga, perejil, orégano, tomillo, menta, romero, y florales como tagetes, cosmos, caléndula y zinnias en el interior de dicho sector. Asimismo se sembró zapallo anco, albahaca y rúcula, para tener diversidad de cultivos. Finalmente, se hizo una puesta en común y se reflexionó sobre los beneficios de la diversificación de cultivos en las huertas (ver Foto 2).



Foto 2: “Cuadrado agroecológico”

Los estudiantes también se encargaron de desmalezar, regar y cosechar una parcela demostrativa para los estudiantes de la Facultad donde cultivan habas, arvejas, alcauciles, espárragos, lúpulos, espinacas, entre otros cultivos. En cada instancia, los docentes se encargaron de hacer una explicación teórica y práctica de cada actividad a realizar para concientizar sobre su importancia en la producción hortícola diversificada y agroecológica. Una de las jornadas de trabajo, se dedicó a la realización de actividades en un ensayo de doctorado, sobre cultivo de tomate bajo diferentes niveles de restricción hídrica. Se explicaron formas de conducción de dicho cultivo, sobre el cual, los estudiantes debieron realizar prácticas culturales (desbrote y tutorado) como parte de sus PP.

Asimismo, en un encuentro posterior, se los capacitó en la determinación de la Radiación Fotosintéticamente Activa con la Barra PAR en dichos ensayos. En cada una de las parcelas se realizaron mediciones en la parte superior e inferior del cultivo. Para llevar a cabo dicha actividad, se explicaron los fundamentos del instrumental a utilizar (Barra PAR) y la importancia de los datos a tomar para la investigación en curso y en relación con los saberes previos de los estudiantes; se dividieron las tareas de toma de datos y registro en planilla entre los estudiantes (ver Foto 3).



Foto 3: Toma de datos de radiación con barra PAR en cultivo de tomate

En los diferentes encuentros se evaluó la necesidad hídrica de los cultivos y la aplicación de riego, a través de diferentes métodos: aspersión, por surco, por goteo, considerando ventajas y desventajas de cada uno de ellos. De esta manera, se recuperaron contenidos áulicos abordados en la Escuela y aplicados en sus PP.

En otro de los encuentros, los estudiantes participaron de la clase práctica de Mecánica Aplicada, correspondiente al 3er año de las carreras de Ingeniería Agronómica e Ingeniería Forestal, que se desarrollaba a campo. En esta ocasión se recorrieron las parcelas experimentales pertenecientes a distintas Cátedras de la FCAYF, donde se observaron ensayos de cereales de invierno, colza-canola, lino, como así también se recorrieron las parcelas de frutales y se repasaron conceptos de erodabilidad de suelos por causas antropogénicas.

Como parte de las actividades, se entregaron diversos materiales didácticos y demás recursos bibliográficos de carácter técnico-científico y de extensión a los estudiantes. La entrega de dicho material tuvo por finalidad incentivar a los estudiantes en la labor científica

así como reflejar trabajos similares a los realizados en las PP. De esta manera, los estudiantes pudieron apreciar los resultados de las tareas llevadas a cabo.

Luego de finalizado el cronograma pautado, como actividad recreativa de cierre de ciclo, el 5 de diciembre de 2023, se realizó un Pic-nic despedida, a la canasta, en la EESA N°1 ubicada en Ruta 36 km 49,5 (calle 476 aproximadamente).



Foto 4: Grupo de Alumnos y Docentes de las PP

VALORACIÓN ANALÍTICA - LOGROS Y DESAFÍOS FUTUROS

El desarrollo de las PP fue muy productivo, tanto para los estudiantes y docentes, pudiendo integrarse las diferentes actividades (docencia, investigación y extensión) de ambas instituciones. Las actividades de investigación que la Cátedra ya venía realizando sirvieron para que los estudiantes de la EESA N°1 realizaran sus PP en la FCAyF, recuperando, aplicando e integrando contenidos áulicos de su trayectoria educativa.

CONCLUSIONES

Es esencial establecer vínculos sólidos con diferentes organismos e instituciones de la sociedad, incluyendo a aquellos interesados, o potenciales interesados, en ingresar a las distintas carreras que ofrece la FCAyF. Vincularnos desde la UNLP con los futuros ingresantes de las carreras que ofrecemos es una tarea importante.

Es necesario y conveniente continuar, reforzar y ampliar este tipo de experiencias ya que generan grandes beneficios para todos los sujetos e instituciones involucradas.

Resulta imprescindible fortalecer tales vínculos con los diferentes sectores de la sociedad, y especialmente entre las instituciones educativas incluidas en este relato de experiencia, ya que estos lazos no sólo promueven un sentido de pertenencia, sino que además también facilitan un ambiente de aprendizaje colaborativo y enriquecedor.

Cabe mencionar, como dato no menor, que, luego de las PP, 3 alumnos de la EESA, se inscribieron en la carrera de Ingeniería Agronómica de la FCAyF para continuar su formación de grado, lo que representa casi un 20% de los estudiantes que realizaron dichas PP. A partir de este tipo de experiencia, consideramos sumamente importante generar diversas instancias de vinculación y aprendizaje para los estudiantes de los diferentes niveles educativos ya que es/se vuelve fundamental para garantizar su futura adhesión y permanencia en la institución educativa. En este contexto, el papel de los docentes es clave para facilitar el establecimiento y fortalecimiento de estos vínculos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Plan Estratégico Universidad Nacional de La Plata 2018 -2022. Disponible en https://unlp.edu.ar/gestion/plan_estrategico/plan-estrategico-de-gestion-2018-2022-10018-15018/ último acceso: marzo /2024

Prácticas profesionalizantes. Disponible en: <https://abc.gob.ar/secretarias/areas/copret/copret/practicas-formativas/practicas-profesionalizantes-pp> último acceso: 29/02/2024

Resolución 2343/2017 Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE), provincia de Buenos Aires. Disponible en: <https://normas.gba.gob.ar/documentos/0nvmO7FM.html> último acceso: 29/02/2024

Habitar la incertidumbre: de la racionalidad técnica a la construcción compleja de prácticas de formación profesional

María Silvia Cesanelli

María Alejandra Bulich

Facultad de Trabajo Social. Universidad Nacional de La Plata

mcesanelli@gmail.com

alejandrabulich@gmail.com

RESUMEN

En el presente trabajo nos proponemos socializar la experiencia de prácticas de formación profesional realizada en el Ciclo de Complementación Curricular de la Licenciatura en Fonoaudiología¹⁰ que se cursa en la Facultad de Trabajo Social. La misma fue implementada por la Prosecretaría de prácticas de formación profesional y la Coordinación del CCC de la FTS con el objetivo de entramar conocimientos de la Fonoaudiología con otras disciplinas desde una perspectiva sociocomunitaria. La experiencia, llevada a cabo por tres de las asignaturas que comparten el trayecto por nivel en el primer cuatrimestre del ciclo, propició habitar nuevos espacios para la disciplina y nuevas perspectivas de trabajo que generaron nuevos horizontes de sentido tanto en los/las estudiantes como en las docentes, priorizando el rol de la Universidad en la comunidad y la formación de profesionales acordes con las demandas y necesidades actuales.

PALABRAS CLAVE: fonoaudiología socio comunitaria; prácticas de formación profesional; docencia; interdisciplina

¹⁰ Los Ciclos de Complementación Curricular (CCC) son trayectos con dos o tres años de duración que requieren condiciones especiales de ingreso destinadas mayormente a postulantes con títulos terciarios

INTRODUCCIÓN

El mundo de la vida profesional adquiere particularidades vinculadas a su construcción identitaria y los procesos de práctica se configuran en instancias claves de socialización profesional. Berger y Luckman (1986) definen a la socialización profesional como “el proceso a partir del cual los sujetos internalizan tramas de significados socialmente elaborados y compartidos que intervienen en los modos de “hacer y representar”.

Las prácticas de formación en la Facultad de Trabajo Social se configuran como espacios curriculares que pretenden contrarrestar la fragmentación y descontextualización de los aprendizajes transmitidos según el clásico patrón de la formación académica (Andreozi 2004), entendiéndose como procesos complejos que contienen experiencias que posibilitan la aproximación al universo material, simbólico e imaginario de la profesión elegida, permitiendo el acceso a una serie de saberes que se articulan en la transformación de “sí mismo” como “otro”.

Las bases que fundamentan el sistema que las contiene recuperan la idea de Prácticum trabajada por Schön (1993) en tanto interpela la racionalidad técnica que impera en la formación entendiendo que “la racionalidad técnica defiende la idea de que los profesionales solucionan problemas instrumentales mediante la selección de los medios técnicos más idóneos para determinados propósitos”. (p.17)

Bulich, Chillemi, Ponziani (2023) aportan que, debido a la complejidad que suponen los procesos sociales, entendidos como procesos históricos y situados y el modo particular en que se expresan en los espacios de intervención profesional, las propuestas de prácticas de cada carrera y dentro de ellas de cada nivel, se transforman de manera permanente y a la par de los acontecimientos políticos, sociales, económicos y culturales, de manera tal de construir estrategias pedagógicas, propuestas de prácticas, formulación de proyectos y diseño de líneas de intervención en consonancia con las necesidades que presenta la realidad social.

Cesanelli (2024) refiere que, a partir de la Resolución 1743/18 del Ministerio de Educación de la Nación

la implementación del CCC en de la Facultad de Trabajo Social (FTS), posibilitó el acceso al título Universitario en el marco de la UNLP a todas/os las/los estudiantes que tenían un título superior terciario en el único espacio universitario, laico y gratuito en toda la provincia de Buenos Aires que actualmente reconoce la formación en Fonoaudiología como Carrera universitaria (la carrera completa se

implementó en esta casa de estudios en el año 2021 y el CCC fue un antecedente fundamental para su creación). (p.16)

En el actual Diseño Curricular se propone la revisión de otros enfoques, propiciando fomentar una formación generalista, que atienda las demandas de la sociedad actual en los diferentes ámbitos de intervención: salud (centros de atención primaria, hospitales, centros comunitarios) y educación (escuelas de diferentes niveles y modalidades), centros recreativos, arte, etc.

Cesanelli (2024) argumenta que la perspectiva generalista

permite a quienes egresan, desempeñarse en la atención primaria de la salud en diversos espacios, trabajar en estrategias de promoción y prevención, proporcionar una mirada integral de la población y sus problemas de salud y poseer las cualidades para proveer e indicar el cuidado necesario en cada etapa del ciclo vital atendiendo al sujeto en su contexto. (p.15)

Teniendo en cuenta el enfoque del CCC en la FTS nos propusimos implementar prácticas de formación profesional coherentes con esta perspectiva.

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

A partir del año 2020 la Dirección del Área Prácticas de Formación Profesional, como espacio de articulación de prácticas de la Facultad, en conjunto con la Coordinación del CCC y los equipos docentes, elaboramos un plan de prácticas para que las/los estudiantes pudieran tener acceso a diversos espacios con la mirada social comunitaria que se propicia desde la FTS. Gradualmente y una vez superadas las normas de cuidado por la Pandemia de Covid-19, se fueron implementando algunas de las ideas diseñadas oportunamente. Una de ellas fue que, tres de las asignaturas que comparten el trayecto por nivel en el primer cuatrimestre del ciclo, organicen una propuesta de articulación de práctica que contemple diversos aspectos de la Fonoaudiología. Este plan fue superador con respecto a la primera idea, que consistía en realizar prácticas en cada asignatura por separado, por presentar el desafío de incorporar lo integral como estrategia intercátedra e interdisciplinar.

Esta propuesta se concretó a partir del impulso de la cátedra de Comunicación y lenguaje en la infancia, haciendo extensiva la convocatoria a las cátedras de Salud fonoestomatológica en la infancia y Abordaje terapéutico en el sistema auditivo vestibular.

La articulación habilitó algunos debates y exigió algunas definiciones en torno a las prácticas, entendiendo a las mismas como:

Un proceso de formación curricular que promueve la apropiación de contenidos, procedimientos y habilidades que posibilitan el diseño de estrategias de intervención profesional. En este sentido, estos procesos contienen diferentes dimensiones que se articulan y complementan, como es la aproximación al campo, el desarrollo y profundización de categorías teóricas y la inserción institucional. De este modo la práctica de formación profesional es una propuesta compleja que no se inicia en el momento de arribo a la institución de anclaje sino en el trabajo previo propuesto por la cátedra. (Bulich, Cesanelli, 2024)

MOMENTOS EN LA CONSTRUCCIÓN DEL PROCESO

Para la Facultad resultaba fundante la selección del espacio territorial de anclaje en el que se desarrollan los procesos, por lo que se priorizó generar experiencias en espacios institucionales donde la FTS tuviera alguna vinculación construida y alguna proyección de continuidad por parte de las carreras, de modo de fortalecer articulaciones a futuro. Se resolvió asumir una estrategia que aborde la demanda mediante actividades de promoción y prevención desde un enfoque sociocomunitario.

En este sentido, se trabajó sobre la lectura de caracterizaciones presentadas en informes finales de las materias troncales de la Licenciatura en Trabajo Social realizadas por estudiantes como resultado de sus propios procesos de práctica, se administraron entrevistas con referentes que permitieron incorporar otros elementos fundamentales al momento de diseñar la propuesta, se trabajó sobre la construcción de la estrategia metodológica y se implementó la actividad en el territorio acompañada por las docentes y adscriptas. La experiencia concluyó con la elaboración de una síntesis grupal y una puesta en común entre las docentes y las/los estudiantes a modo de evaluación de proceso.

La construcción metodológica implementada requirió de una gran capacidad de escucha, creatividad, reflexión crítica, flexibilidad y sensibilidad, ya que el desafío que se presentó fue trabajar con colegas/estudiantes, con un bagaje de experiencias diverso (algunos/as que se desempeñan en sus profesiones, otros/as que aún no están insertados/as en el mundo laboral) y con perspectivas de formación que propiciaban un abordaje individual, en un consultorio, ante la demanda de una prestación por la aparición de una problemática de salud fonoaudiológica. (Cesanelli, 2024, p.64)

Los territorios en los que se implementaron las prácticas de formación profesional variaron en las diferentes cohortes, ya que se intentó incorporar esta propuesta ante las diversas

demandas que surgían de las instituciones, frente a la vacancia de la Fonoaudiología en el ámbito de lo público.

Allí se realizaron diversas actividades: charlas acerca del desarrollo de la comunicación y el lenguaje en las infancias, pautas de alarma y estrategias para favorecer la comunicación, folletos con información acerca de la lactancia y la audición, juegos destinados a potenciar la comunicación entre pares y entre adultos/as y niños/as, infografías con información de interés, etc.

En la puesta en común final las/los estudiantes refirieron que, tanto la intervención en los territorios como los planteos y replanteos previos y posteriores se constituyeron en instancias potentes de aprendizaje conceptual, procedimental y humano.



Foto 1: Centro comunitario Patria grande CTA - Villa Elvira



Foto 2. Club Dardo Rocha - Ringuet



Foto 3. La casita de los chicos - Gorina

VALORACIÓN ANALÍTICA - LOGROS Y DESAFÍOS FUTUROS

La realización de propuestas innovadoras para las prácticas de formación profesional es un desafío en sí misma. En este relato nos referimos específicamente a estudiantes que tuvieron un tránsito previo ligado a la atención fonoaudiológica desde enfoques que no contemplan lo comunitario. La experiencia aportó a la interpelación de las/los estudiantes acerca de las propias prácticas e invitó a indagar y reconocer los aportes y propuestas de las/los miembros de la comunidad y de estudiantes de otras disciplinas.

Quienes coordinamos estos espacios vemos con interés y entusiasmo las inquietudes y los replanteos que se realizan las/los estudiantes, tanto durante la planificación de la actividad como en la intervención propiamente dicha. Año a año intentamos profundizar y complejizar este espacio, sabiendo que la incertidumbre es protagonista en los procesos de aprendizaje y que lo que sucede en el territorio es intransferible. Ese aprendizaje situado (Donna Haraway, 1991), en el que siempre hay una parcialidad en la mirada ya que ningún conocimiento está desligado de su contexto ni de la subjetividad de quien lo emite, es la potencia para crear, transformar y transformarse.

Alicia Gutiérrez (2000) menciona que, para Bourdieu

ambas maneras de abordar la realidad social, el modo de pensamiento objetivista que condiciona las prácticas y el modo de pensamiento subjetivista, que toma en cuenta el sentido vivido de las prácticas son igualmente parciales y, por tanto, complementarios. Analizar dialécticamente estos sentidos resulta indispensable para quien quiere comprender y explicar prácticas sociales (p.10).

Las prácticas tienen un sentido al reconocer que hay que superar la dicotomía entre lo objetivo y lo subjetivo desde una mirada complementaria.

Las experiencias desarrolladas permitieron recuperar las inquietudes, replanteos y debates en torno a los procesos de enseñanza-aprendizaje vinculados a las prácticas de formación profesional en los Ciclos de Complementación Curricular.

CONCLUSIONES

La implementación de las prácticas en el CCC Licenciatura en Fonoaudiología permitió identificar dimensiones relevantes para el ejercicio profesional y para el ejercicio de la docencia. Por un lado, cómo impacta la dimensión social-comunitaria y el posicionamiento político pedagógico institucional y, por otro, cómo esta propuesta atraviesa subjetivamente a las y los estudiantes.

Las prácticas en el CCC se desarrollan en instituciones y organizaciones con anclaje territorial y se configuran como una dimensión que posibilita la apropiación de habilidades y condiciones procedimentales del ejercicio profesional fuera del ámbito académico, en diálogo con referentes y con la población que forma parte de esos espacios. Esta implementación produjo múltiples reflexiones que sirvieron para repensar nuestras prácticas docentes e invitaron también a repensar las diversas formas de hacer fonoaudiología en los diferentes ámbitos.

Procuramos diseñar prácticas integrales que aporten a la formación de profesionales que asuman el desafío de articular lo intersectorial y lo interdisciplinario desde la especificidad disciplinar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Andreozzi, M. (2011). Las prácticas profesionales de formación como experiencias de pasaje y tránsito identitario. *Archivos de Ciencias de la Educación 4a. época* 5(5), 99-115. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5431/pr.5431.pdf

Berger, P. y Luckman, F. (1984). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu. Buenos Aires

Bourdieu, P. (2000) *Intelectuales política y poder*. Editorial Eudeba. Buenos Aires

Bulich, A.; Chillemi, A. y Ponziani, L. (2023). Prácticas de Formación Profesional: una aproximación a los debates en torno a la centralidad, la interdisciplina y la intersectorialidad en la formación de grado. XXX Congreso Nacional y VI Encuentro Argentino y Latinoamericano de Trabajo Social -Córdoba, Argentina.

Cesanelli, M.S. (2024). Prácticas de formación profesional en el Ciclo de Complementación Curricular de la Licenciatura en Fonoaudiología. El desafío de entramar diferentes paradigmas y habitar la incertidumbre. Trabajo final integrador de la Especialización en docencia universitaria -UNLP <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/165752>

Haraway, D. (1991). *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza*. Ediciones Cátedra.

Schön, D. (1993). *La formación de profesionales reflexivos*. Paidós. Barcelona.

La integralidad en la enseñanza de la parasitología: hacia un aprendizaje socialmente significativo

María Inés Gamboa
Valeria V. Corbalán
Fiamma Lagala
Beatriz Osen
Nilda Radman

Laboratorio de Parasitosis Humanas y Zoonosis Parasitarias (LAPAHUZO), Cátedra de Parasitología Comparada. Facultad de Ciencias Veterinarias. Universidad Nacional de La Plata

minesgamboa@fcv.unlp.edu.ar

bosen@fcv.unlp.edu.ar

vcorbalan@fcv.unlp.edu.ar

flagala@fcv.unlp.edu.ar

nradman@fcv.unlp.edu.ar

RESUMEN

Los docentes de la Cátedra de Parasitología Comparada, incorporamos al dictado de nuestro curso de Parasitología General, Carrera de Microbiología, el “aula expandida” en la comunidad del barrio El Molino, Ensenada. Docentes y alumnos asistimos mensualmente a jornadas educativo-saludables desarrolladas con la comunidad, en las cuales los estudiantes, además de hacer prácticas necesarias para su vida profesional e intervenir en talleres en las instituciones educativas, toman contacto con una realidad muy diferente a la suya, con el fin de adquirir los valores fundamentales que nuestra universidad promueve: empatía, altruismo y compromiso. Mediante la práctica de aprendizajes socialmente significativos, con y para la comunidad, adquieren conocimientos, habilidades y valores que tienen un impacto directo en su vida personal y profesional. Realizamos vigilancia epidemiológica mediante la prevención, diagnóstico, seguimiento y tratamiento de parasitosis en la comunidad y sus mascotas, aprendizaje de toma de muestras y diagnóstico parasitológico en laboratorio, confección de una base de datos, análisis de los resultados, redacción de informes y trabajos de investigación y extensión. El aprendizaje socialmente significativo y la integralidad en la educación combinados, pueden proporcionar una educación más completa y relevante, preparando a los estudiantes para el éxito académico y para ser ciudadanos conscientes y comprometidos.

PALABRAS CLAVE: Integralidad; aprendizajes socialmente significativos; vigilancia epidemiológica.

INTRODUCCIÓN

Reflexionando sobre el modo de motivar a nuestros estudiantes y docentes, optimizando recursos, con la premisa de realizar docencia, extensión e investigación (integralidad), afectando la carga de nuestras dedicaciones, tomamos los pensamientos de distintos autores, que a nuestro entender aportaron ideas que se ajustaban a la innovación que pretendíamos realizar, con sesgo democrático y sentido participativo que anteponga los vínculos horizontales, con voluntad de desarrollo y sostén interpersonal (Barraza Macías, 2013). En la universidad es insuficiente transmitir conocimientos, aún logrando la anhelada apropiación de los mismos, es necesario procesar la formación de sujetos sociales en docencia, investigación, extensión y tal vez gestión (Coscarelli, 2014). Adherimos convencidos a la idea de una universidad que trascienda las paredes del aula y en la que la práctica educativa asuma un perfil participativo y colaborativo, en el cual la investigación se plantee como un análisis crítico orientado hacia la transformación de las propias prácticas, los entendimientos y valores de quienes intervienen en el proceso, como señalan (Dubrovsky et al, 2022). Muchos autores se han ocupado de estudiar el modelo de educación superior. La Universidad Nacional debe cumplir un rol social, acercando el conocimiento que nos fue dado y adaptarlo con la comunidad de distintas zonas, debido a que es quien mejor conoce los problemas de su territorio. Consideramos que docentes, profesionales y estudiantes, debemos todo a la educación pública y es nuestro deber devolver de algún modo la educación gratuita que nos brindó la universidad, sustentada con la contribución de toda la población.

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

Los docentes de la Cátedra de Parasitología Comparada, incorporamos desde hace muchos años al dictado de nuestro curso de Parasitología General de la Carrera de Microbiología, el “aula expandida” en la comunidad del barrio El Molino, Ensenada, Buenos Aires. De esta manera, docentes y estudiantes asistimos mensualmente a las jornadas educativo-saludables desarrolladas con la comunidad, en las cuales los estudiantes, además de hacer prácticas necesarias para su vida profesional e intervenir en el dictado de talleres en las instituciones educativas del barrio, toman contacto con una realidad muy diferente a la suya, con el fin de adquirir los valores fundamentales que nuestra universidad promueve: empatía, altruismo y compromiso. Así, mediante la práctica de aprendizajes socialmente significativos, con y para la comunidad, adquieren conocimientos, habilidades y valores que tienen un impacto directo y positivo en su vida personal y profesional.

Se aprovechan de esta manera, los recursos materiales y humanos disponibles, dedicaciones docentes, carga horaria de los estudiantes, insumos, laboratorios etc., se privilegian desafíos y proyecciones en las experiencias de enseñanza y formación de estos sujetos desde un enfoque transformador, destacando la potencialidad de estudiantes y docentes. Se resignifican los conocimientos a través de servicios con y para la comunidad (Tedesco & Tapia, 2008), valorando el trabajo colaborativo y optimizando así los mencionados recursos, para abordar la problemática objeto, que siendo dinámica, permite y obliga a la formulación de nuevas metas, con motivación y creatividad, para que redunden en el logro de objetivos generales y particulares.

Esta tarea colaborativa, educativa e interactiva con la comunidad, permite realizar vigilancia epidemiológica en el área de trabajo, haciendo prevención, seguimiento y tratamiento de parasitosis en la comunidad y sus mascotas, el aprendizaje de toma de muestras y diagnóstico parasitológico en laboratorio, la confección de una base de datos, el análisis de los resultados, la redacción de informes y trabajos de investigación y extensión. Los estudiantes también formulan encuestas epidemiológicas a los pobladores e interactúan con ellos en los talleres para niños y para padres que se dictan en las instituciones educativas del lugar. Las muestras tomadas constituyen un insumo para trabajos de investigación y los resultados y tratamientos se entregan a la comunidad analizada.

Con el propósito de generar un espacio interinstitucional, integrando formalmente contenidos de aprendizaje, experiencias de trabajo y servicios a la comunidad con intencionalidad pedagógica, nos permite generar espacios de intercambio entre la comunidad y nuestros estudiantes, contextualizando el ambiente del área de estudio, generando competencias respecto de la práctica de obtención y procesamiento de muestras (ambientales, humanas y animales), promoviendo la valoración del trabajo grupal colaborativo y generando espacios de trabajo, en los que se fortalece el vínculo docente-alumno-comunidad, a través de trabajos prácticos a campo.

VALORACIÓN ANALÍTICA - LOGROS Y DESAFÍOS FUTUROS

La experiencia nos ha generado muy buenos resultados y gratos momentos compartidos, y aunque fue evolucionando con el correr de los años, la esencia y el objetivo son los mismos. Se presenta un listado de actividades desarrolladas en los últimos 4 años por el equipo de trabajo en el marco de Proyectos y Programas de Extensión, Investigación y Desarrollo y Docencia, en la práctica de la integralidad en el territorio. Se incluyen también las producciones del equipo de trabajo sobre las 3 áreas mencionadas.

- Programas: PADEI: Una sola salud en El Molino; Extensión: Una sola salud en nuestro barrio.
- Proyectos de Extensión: Convocatoria SPU Ministerio de Educación: Vigilancia epidemiológica; Convocatoria específica: Todos juntos por El Molino.
- Proyecto de Investigación: Vigilancia epidemiológica de parasitosis, desde la perspectiva de Una Salud.

Formación de recursos en investigación: 5 tesistas doctorales, 1 becaria CONICET, 3 becarias doctorales UNLP, 2 becarias alumnas de la FCV-UNLP, 4 becarias CIN, Ministerio de Educación. 4 pasantes alumnos de la FCV-UNLP.

PRODUCCIONES

PUBLICACIÓN PADEI

Gamboa MI, Osen BA, Butti MJ, Corbalán VV, Lagala F, Vazzano M, ..., Radman NE. (2022). Una salud en el Molino. *Salud Universitaria*. 1 (1): 61-6. ISSN 2953-4518.

PUBLICACIONES INVESTIGACIÓN

1. Butti, M.J.; Gamboa, M.I.; Terminiello, J.; Urbiztondo, M.; Polizzi, C. y Radman, N.E. Diocetofimosis intraprostática en un canino. *Revista Argentina de Parasitología*. 2020, 9 (1): 27-30.
2. Gamboa, M.I.; Corbalán, V.V.; Paladini, A.; Butti, M.J.; Osen, B.A., Carabajal, R., ..., Radman, N.E. (2020). Zoonosis parasitarias en caninos de un área vulnerable. *Revista de Enfermedades Infecciosas Emergentes*. Edit. Cátedra de Microbiología, Fac. Cs. Veterinarias UNLP. 2020. 15: 39-44. ISSN 0329-8493.
3. Paladini, A., Naidich, A., Gamboa, M.I., González, M.D., Rodríguez Eugui, J.I., ..., Radman NE. *Hidatidosis en bovinos: detección en frigorífico*. *Veterinaria cuyana*. Edit. Univ. Católica de Cuyo, Mendoza. 14: 5-10.
4. Gamboa, M.I.; Osen, B.; Paladini, A.; Corbalán, V.; Ortega, E., Butti, M. ..., Radman, N. (2022). Vigilancia epidemiológica de parasitosis zoonóticas en un área centinela desde la perspectiva de una salud. *Revista de Enfermedades Infecciosas Emergentes*. 2022. 16: 7-13. ISSN 0329-8493.
5. Radman, N.E., Osen, B.A., Paladini, A.; Butti, M.J.; Corbalán, V.V., Carabajal, R.I., ..., Gamboa, M.I. (2021). *Insectos ectoparásitos caninos de importancia en salud pública*. REIE, 2021; 16(202): 41-54.

6. Palancar, T.; Lanfranco, J.; Pellegrini, A.; Gelatti, P.; Kienast, M.; Gamboa, I.; Radman, N.; Alvarez, C. (2021). Educación ambiental, separación en origen y compostaje de orgánicos como pilares para acercarnos a basura cero. *Revista UNAH Sociedad* (Revista de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras). VI edición, diciembre 2021: 30-39.
7. Gamboa, M.I.; Osen, B.A.; Corbalán, V.V.; Butti, M.J.; Lagala, F.; Radman, N.E. (2023) Intestinal parasites in a vulnerable population in the province of Buenos Aires, Argentina. *EC Gastroenterology and Digestive System* . 10 (1): 26-40. I
8. Gamboa, M.I.; Butti, M.J.; Corbalán, V.V.; Osen, B.A.; Paladini, A.; Bonzo, E.B.; Radman N.E (2023). Prevalence of enteroparasitosis in canines within a vulnerable area of Ensenada, province of Buenos Aires, Argentina. *Austin Journal of Infectious Diseases*. 10(4): 1093.

CONGRESOS DE INVESTIGACIÓN

1. Paladini A, Bonzo E, Gonzalez MD, Bolpe J, Naidich A, Gutiérrez A, ..., Radman N. Hidatidosis en la Provincia de Buenos Aires: enfoque desde “Una Salud”. XIX Simposio Internacional sobre Enfermedades Desatendidas. Fundación Mundo Sano, 21 y 22 de agosto de 2019: 113.
2. Paladini A, Gamboa MI. Presencia e identificación de genotipos de *Echinococcus granulosus sensu lato* en bovinos de la provincia de Buenos Aires. Encuentro nacional de becarios de la UNLP. *Revista Investigación Joven*. 2020. 7(2): 463.
3. Gamboa MI, Osen B, Paladini A, Corbalán V, Ortega E, Butti ..., Radman N. Vigilancia epidemiológica de parasitosis zoonóticas en un área centinela desde la perspectiva de Una Salud. XXXI Jornada Sobre Enfermedades Infecciosas Emergentes y Reemergentes XXIX Jornada Sobre Cambio Global y Desarrollo Sostenible. La Plata. 16/12/20.
4. Radman NE, Osen BA, Corbalán VV, Butti MJ, Gamboa MI. El suelo como reservorio de parásitos. XXXII Jornada sobre Enfermedades Infecciosas, Emergentes y Reemergentes. XXX Jornada Sobre Cambio Global y Desarrollo Sostenible. V Jornada de Salud Pública. La Plata. 26 de agosto de 2021.
5. Gamboa MI; Osen B; Butti MJ; Corbalán V; Paladini A; Lagala F; ... , Radman N. Parasitosis en caninos de un area vulnerable de la Provincia de Buenos Aires. IX Congreso Argentino de Parasitología. 1-3 junio 2022. Salta. *Revista Argentina de Parasitología*, Num. especial: 241.
6. Butti MJ; Sosa S; Ricoy G, Terminiello J; Santillan G; Gamboa MI, Radman NE. Analisis de la inmunoreactividad de proteínas presentes en el esofago y evaluacion preliminar de la técnica de ELISA para *Diocotophyme renale*. IX Congreso Argentino de Parasitología. 1-3 junio 2022. Salta. *Revista Argentina de Parasitología*, Num. especial: 120.

7. Corbalán Valeria V; Gamboa MI, Carabajal R, Manfredi M, Radman NE, Bonzo E, Lareschi M. Relación entre la presencia de ácaros de gallinas ponedoras del partido de la plata y las estaciones climáticas. IX Congreso Argentino de Parasitología. 1-3 junio 2022. Salta. Revista Argentina de Parasitología, Num. especial: 288.
8. Zarza MM, Butti MJ, Gamboa MI, Lamenza GN. Cementerio municipal de La Plata: relevamiento parasitológico y su impacto en la salud ambiental. IX Congreso Argentino de Parasitología. 1-3 junio 2022. Salta. Revista Argentina de Parasitología, Num. especial: 287.
9. Radman NE, Gamboa MI. Virtualidad, desafío u oportunidad?. IX Congreso Argentino de Parasitología. 1-3 junio 2022. Salta. Revista Argentina de Parasitología, Num. especial: 68.
10. Butti MJ; Origlia, JA; López, M; Martínez, NG; Fazzio L; Gamboa, MI; Radman, NE. First record of *Dioctophyme renale* in Pampas fox (*Lycalopex gymnocercus*). Wildlife Disease Association Latinoamérica, V Conferencia Bienal. 8-11 de noviembre, 2022-Valdivia, Chile.
11. Butti MJ; Lagala F; Alvarez L; Origlia J; Terminiello J; Carpinetti B; ..., Radman NE. Identificación de parásitos en carnívoros silvestres de la Provincia de Buenos Aires. 8vas Jornadas Regionales de Conservación y Medicina de Fauna Silvestre y Animales no convencionales. 22 y 23 de octubre de 2022. Universidad Juan Agustín Maza. Investigación, Ciencia y Universidad, 2022, 6 (7): 8.
12. Corbalán VV, Gamboa MI, Carabajal R, Manfredi M, Radman NE, Lareschi M. Prevalencia de ácaros mesostigmata en gallinas ponedoras de huevos comerciales del partido de la plata, provincia de Buenos Aires. X Jornada de Jóvenes Investigadores UBA. CABA. 3-5 junio 2021.
13. Paladini A, Gamboa MI, Gutierrez A, Naidich A, Santillán G, Radman N. Hidatidosis en bovinos: detección de quistes y determinación de especies/genotipos. X Jornadas de Jóvenes Investigadores UBA.CABA. 3-5 junio 2021: 143.
14. Paladini A, Gamboa MI, Gutiérrez AM, Naidich A, Santillán GI, Rodríguez Eugui JI, Radman NE. *Echinococcus granulosus sensu stricto* (G1) en bovinos de la Provincia de Buenos Aires. XVIII Simposio Internacional sobre Enfermedades Desatendidas. Fundación Mundo Sano. CABA. 5-6/10/2021.
15. Gamboa MI; Osen B; Butti MJ; Corbalán V; Paladini A; Lagala F; ..., Radman N. Parasitosis en caninos de un area vulnerable de la Provincia de Buenos Aires. IX Congreso Argentino de Parasitología. 1-3 junio 2022. Salta. Revista Argentina de Parasitología, Num. especial: 241.
16. Butti MJ; Sosa S; Ricoy G, Terminiello J; Santillan G; Gamboa MI, Radman NE. Analisis de la inmunoreactividad de proteínas presentes en el esofago y evaluacion preliminar de la

técnica de ELISA para *Dioctophyme renale*. IX Congreso Argentino de Parasitología. 1-3 junio 2022. Salta. Revista Argentina de Parasitología, Num. especial: 120.

17. Corbalán Valeria V; Gamboa MI, Carabajal R, Manfredi M, Radman NE, Bonzo E, Lareschi M. Relación entre la presencia de ácaros de gallinas ponedoras del partido de la plata y las estaciones climáticas. IX Congreso Argentino de Parasitología. 1-3 junio 2022. Salta. Revista Argentina de Parasitología, Num. especial: 288.

18. Zarza MM, Butti MJ, Gamboa MI, Lamenza GN. Cementerio municipal de La Plata: relevamiento parasitológico y su impacto en la salud ambiental. IX Congreso Argentino de Parasitología. 1-3 junio 2022. Salta. Revista Argentina de Parasitología, Num. especial: 287.

19. Radman NE, Gamboa MI. Virtualidad, desafío u oportunidad?. IX Congreso Argentino de Parasitología. 1-3 junio 2022. Salta. Revista Argentina de Parasitología, Num. especial: 68.

20. Butti MJ, Gamboa MI, Corbalán VV, Osen BA, Lagala F, Vazzano M, Solis AA, Rojas Solano S, Simon F, Radman, N. Zoonotic dirofilariosis in a riparian population of the Río de La Plata. II Congress of the Latin American Society for Vector Ecology. Sociedad Latinoamericana de Ecología de Vectores. 29/10-3/11/22. La Plata.

21. Butti, MJ, Lagala, F, Gamboa, MI, Carpinetti, B. Amendola, H. Lopez, M. ..., Origlia, J. Identificación de endoparásitos en zorro gris pampeano (*Pseudalopex gymnocercus*) del noreste de la provincia de Buenos Aires. XXXIII Jornadas Argentina de Mastozoología. 7 al 9 de noviembre de 2022- Puerto Iguazú, Misiones Argentina.

CONGRESOS DE EXTENSIÓN

1. Rojas Solano S, Solís A, Corbalán VV, Gamboa MI, Butti, MJ, Osen BA, Radman NE. Análisis sobre la prevalencia de *Dioctophyme renale* en caninos del barrio El Molino, Ensenada, Provincia de Buenos Aires. Segundas Jornadas Latinoamericanas de Extensión Veterinaria. 2-4 de marzo de 2023, Casilda, Santa Fe.
2. Solis AA, Rojas Solano S, Corbalán VV, Gamboa MI, Butti MJ, Osen BA, Radman NE. Filariasis en el barrio El Molino. *Segundas Jornadas Latinoamericanas de Extensión Veterinaria. 2-4 de marzo de 2023, Casilda, Santa Fe.*
3. Mastrantonio, F.; Estévez, F.; Manfredi, M.; Yranek, S.; Córdoba, P.; Nogueiras, J.P.; ..., Radman N.E. (2020). Comparación de dos técnicas hematológicas para el diagnóstico de *Hepatozoon* spp. VIII Jornada de difusión de la Investigación y Extensión. Virtuales. Esperanza, Sta. Fe. Nov: 207-208.

LOGROS:

- Mediante el uso del aula expandida en el territorio, logramos mostrar a los estudiantes otra realidad muy diferente a la conocen en el campo académico y personal.
- Logramos despertar en los estudiantes de Microbiología y Veterinaria el interés en temas de salud pública, que no tienen relevancia en la carrera de medicina veterinaria, pero es un área de gran interés.
- Concientizar a la sociedad sobre temas fundamentales como tenencia responsable, vacunación y castración de sus mascotas.
- Hemos logrado mediante la permanencia del equipo en el lugar, establecer un vínculo estrecho con la comunidad, que incluye la confianza y asesoramiento permanente en temáticas que atraviesan la comunidad en diferentes aspectos.
- Mediante el trabajo en territorio con el aula expandida, estimulamos en los estudiantes el espíritu investigador, planteando casos reales y problemas complejos, lo que les permite aplicar sus conocimientos teóricos a situaciones prácticas. Estas estrategias no solo enriquecen la formación académica de los estudiantes, sino que también les preparan para enfrentar los retos del ámbito profesional, promoviendo una actitud inquisitiva y proactiva en su futura carrera como microbiólogos, pensamiento crítico y analítico.
- Creemos que hemos podido determinar qué conocimientos y habilidades son verdaderamente útiles para la comunidad, involucrándola en el proceso educativo para garantizar que los aprendizajes sean pertinentes. Al mismo tiempo hemos implementado y mantenido programas que siguen siendo significativos a largo plazo.

DESAFÍOS:

- Nuestro desafío primordial es lograr la mejora de la situación epidemiológica del barrio El Molino, dada la permanencia de las acciones del equipo de trabajo en el lugar.
- Son desafíos pendientes lograr que todas las mascotas analizadas accedan a los tratamientos, ya que en ocasiones los tutores no acuden a retirar la medicación, entregada en mano por los médicos veterinarios del equipo.
- La articulación con los organismos gubernamentales que intervienen en la salud humana/animal constituye un tema de difícil abordaje y hemos tenido respuestas favorables y sostenidas en contadas ocasiones.
- Ampliar la zona de estudio a otras áreas sería un desafío a futuro, para lo cual deberíamos contar con mayor número de docentes/investigadores y mayor presupuesto. Muchos estudiantes se interesan en formarse con nuestro equipo, pero no contamos con acceso a cargos que les aseguren una remuneración adecuada a la dedicación necesaria.

- Muchas veces se dificulta la logística para el desarrollo de la práctica en el territorio con los estudiantes (transporte, material descartable, etc.).

CONCLUSIONES

En conclusión, el aprendizaje socialmente significativo y la integralidad en la educación son conceptos complementarios que, cuando se combinan, pueden proporcionar una educación más completa y relevante, preparando a los estudiantes no solo para el éxito académico, sino también para ser ciudadanos conscientes y comprometidos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Barraza Macías, A. (2013). *¿Cómo elaborar proyectos de innovación educativa?* Ed. Universidad. Pedagógica de Durango.

Coscarelli, M.R.; Cordero, S.; Orellano, V. y Picco, S. (2014). El compromiso con la transformación social: una cuestión ineludible de la didáctica crítica. *VIII Jornadas de Sociología de la UNLP*.

Dubrovsky S. y Ocampo Gonzalez A. (Comp.). (2022) *En torno a lo político de la inclusión* Ediciones CELEI.

Tedesco, J.C. y Tapia, M.N. (2008). *El Aprendizaje-Servicio en la Educación Superior. Una mirada analítica desde los protagonistas*. 1º edición. Editorial Universitaria de Buenos Aires. EUDEBA.

La práctica profesional y la formación docente en el entramado investigación y transferencia. La coordinación de un nodo en una red interuniversitaria

María Elena Molina
CONICET – Universidad Nacional del Sur
elena.molina@uns.edu.ar

RESUMEN

La formación docente y su profesionalización enfrentan desafíos significativos en el contexto actual. Este trabajo reflexiona sobre la labor de una red interuniversitaria en el proyecto “Investigar la actividad docente situada para la formación. Hacia la construcción de una plataforma abierta para el desarrollo profesional docente”, dirigido por la Dra. Liliana Sanjurjo, que busca desarrollar una plataforma digital basada en investigaciones sobre la actividad docente situada como herramienta para la formación continua de docentes, abordando situaciones profesionales y recursos digitales transversales al currículo. El proyecto propone centrar la formación continua en las situaciones reales de enseñanza que enfrentan los docentes. La investigación se plantea desde un enfoque hermenéutico reflexivo y aboga por la ruptura con modelos aplicacionistas, partiendo del análisis del trabajo docente situado con situaciones profesionales reales. La metodología incluye análisis documental, entrevistas a informantes clave, grupos de discusión y sistematización de fuentes documentales. La red interuniversitaria involucrada, con investigadores de diversas regiones de Argentina, focaliza la formación docente continua, el análisis de la actividad docente y el desarrollo de recursos digitales para la enseñanza, fortalecida por la diversidad de enfoques y la experiencia previa en trabajos colaborativos. Esta ponencia explicita los fundamentos y alcances de esta red, a la vez que delimita el trabajo de uno de sus nodos.

PALABRAS CLAVE: didáctica profesional; actividad docente situada; formación docente universitaria; interdisciplinariedad.

INTRODUCCIÓN

La formación docente y su profesionalización enfrentan desafíos significativos en el contexto actual. Las nuevas demandas que atraviesa la docencia como profesión en el mundo resultan inescindibles de las dificultades actuales para promover modelos de desarrollo sostenible y, con ello, experiencias escolares potentes en términos de trayectorias educativas vinculadas con la continuidad de los estudios, la inserción en el mundo del trabajo y la formación de una ciudadanía participativa-reflexiva y propositiva. En este sentido, esta ponencia presenta algunas reflexiones sobre el trabajo en una red interuniversitaria dentro del proyecto “Investigar la actividad docente situada para la formación. Hacia la construcción de una plataforma abierta para el desarrollo profesional docente”. Este proyecto, enmarcado en la convocatoria PICTO Redes (Educación y Trabajo), constituye una respuesta articulada desde la investigación y la transferencia tecnológica. Dirigido por la Dra. Liliana Sanjurjo, esta investigación busca desarrollar una plataforma digital que, basada en investigaciones sobre la actividad docente situada, sirva como herramienta para la formación continua de docentes, abordando tanto situaciones profesionales de enseñanza como recursos digitales orientados a ejes transversales del currículo.

¿Por qué focalizar la formación inicial y continua de los docentes? En nuestro país, atendiendo al mapa de segmentación y fragmentación del sistema formador, se ha asumido como tema de agenda pública y gubernamental la problemática de la formación docente. En correspondencia, se han definido y desplegado un conjunto de políticas que atienden sustantivamente a la formación docente continua, dando lugar a una pluralidad de dispositivos/estrategias y formatos que abonen al alcance universal como parte de los propósitos centrales. Ejemplo de ello, como política de formación docente continua universal, gratuita y en servicio en todo el territorio nacional fue el Programa Nacional de Formación Permanente (PNFP) Nuestra Escuela que se desplegó desde el Instituto Nacional de Formación Docente (INFD) durante el período 2013-2015.

El enfoque de dichas políticas de desarrollo profesional docente encontró un giro discursivo y sustancialmente en sus formas gubernamentales cuando la Alianza Cambiemos asume la gestión del MEN a fines del año 2015. Las políticas educativas durante el período 2015-2019, se centraron en la evaluación y optimización de “recursos” en sintonía con un planeamiento de acciones focales sujetas a la necesidad de dar respuesta al mejoramiento de la calidad educativa entendida -casi exclusivamente- como el incremento en los puntajes obtenidos por los/as estudiantes en las pruebas estandarizadas. El programa de Formación Docente -denominado “Formación Situada”-, se desarrolló a través de dispositivos organizados con una lógica aplicacionista y concentrados en las áreas curriculares de Lengua y Matemáticas.

Cabe señalar que el acontecimiento de la pandemia, con la concomitante acentuación de las desigualdades educativas, puso en un primer plano la tarea de los equipos técnicos de gestión gubernamental y de los responsables territoriales del gobierno educativo para lograr el despliegue de estrategias por parte del colectivo docente orientadas a lograr la continuidad pedagógica y el retorno a la presencialidad durante el período 2020-2021. Estos procesos afectaron de modo definitivo a las políticas educativas y al diseño conceptual de los dispositivos futuros de formación docente continua.

En este marco, se trata entonces de centrar la formación continua en las situaciones profesionales de enseñanza que enfrentan los y las docentes de los niveles de educación obligatoria y los/as formadores/as, en las actuales condiciones a las que se las ha denominado “nueva normalidad” en vistas a recomponer una gramática escolar que potencie la condición de derecho desde la concreción de los aprendizajes escolares. Las exigencias técnico-pedagógico-didácticas de la actualidad vislumbran el desarrollo de dispositivos para la formación docente continua que combinen de modo virtuoso los espacios de trabajo colaborativo de carácter sistemático en modalidades presenciales, bimodales y plenamente virtuales.

De este modo, entendemos que articular la investigación sobre la actividad docente situada con vistas al desarrollo profesional constituye una condición del diseño conceptual de las políticas y un modo posible de darle vida al “apoyo pedagógico del nivel superior a las escuelas” (Ley 26.206/2006).

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN / INTERROGANTES PRINCIPALES

Esta investigación se plantea desde un enfoque teórico metodológico hermenéutico reflexivo. Por ende, se invierte el punto de partida y se aboga por la ruptura con los modelos aplicacionistas en la formación docente. En lugar de partir de los saberes necesarios para enseñar, como ocurre en la formación inicial, aun en los espacios curriculares del campo de la práctica profesional, se parte del análisis del *trabajo docente situado*. Se apunta a un giro en la formación -fundamentalmente, en la formación continua y en el campo de la práctica de la formación inicial- a partir del análisis de la actividad que permita desplazarse desde la lógica tradicional de concepción de la formación de los docentes (lógica descendente) centrada en un “oficio ideal” a una lógica ascendente que toma como referencia al “oficio real”. En esta segunda perspectiva, lo primero son las situaciones de trabajo porque es en ellas donde los profesionales o futuros profesionales tienen -o tendrán- que desenvolverse en el curso de su vida profesional (Mayen, 2012). Se parte, asimismo, del supuesto que solo un colectivo

profesional por sí mismo puede dar lugar a una modificación del género profesional (el repertorio de prácticas que opera como memoria colectiva). De ahí que los registros reflexivos de los profesionales en torno a las huellas de las situaciones profesionales constituyan un momento central tanto desde el punto de vista investigativo como formativo. Convertir una *situación profesional* en una *situación de aprendizaje* (Pastré, 2008) a partir del análisis de la actividad docente situada implica construir condiciones de posibilidad para favorecer el vínculo relacional entre el registro pragmático y el registro epistémico, base de los aprendizajes profesionales.

Esta perspectiva sobre la formación se fundamenta en estudios centrados en el análisis de la actividad docente que muestran que, con frecuencia, los y las docentes recurren a producciones en distintos soportes que no resultan los más apropiados para alcanzar los fines que se proponen. Se trata, en muchos casos, de publicaciones o recursos digitales que han sido hallados con los buscadores de internet y que, si bien en apariencia resuelven una situación de enseñanza, no han sido contruidos con ese fin y generalmente obstaculizan la tarea docente. A la luz de esta área de vacancia que conlleva aristas teórico-epistemológicas sobre la formación y visos prácticos en relación con los recursos a los que acceden y emplean los y las docentes en sus prácticas cotidianas, se configura el presente proyecto de investigación.

OBJETIVOS

El objetivo general de nuestro proyecto de investigación radica en elaborar criterios fundamentados para caracterizar la potencialidad didáctica de registros de la actividad docente situada y recursos digitales producidos en el marco de investigaciones previas para, oportunamente, ser incluidos en una plataforma en línea. Se trata de adecuar dos tipos de producciones digitales: (a) los relativos a situaciones profesionales de enseñanza acompañados de las instancias reflexivas de los docentes o formadores que las llevaron a cabo; y (b) los relativos a contenidos curriculares relativamente novedosos.

Nuestro objeto de estudio es el vínculo entre investigación y desarrollo tecnológico de una plataforma digital. Aspiramos a que la plataforma nos permita superar la escala situada de nuestras investigaciones basadas en estudios de caso o las restricciones de acceso y de uso de recursos didácticos digitales. Nos proponemos desplegar la fase de concepción de dicha plataforma a partir de explicitar los principios, ideas y conceptos organizadores y de adecuar una selección de nuestras producciones digitales elaboradas durante investigaciones previas a dichos criterios.

ABORDAJE METODOLÓGICO

Los distintos componentes de nuestro proyecto requieren instrumentos de recolección de información diferenciados: análisis documental, entrevistas a informantes clave, realización de grupos de discusión, la consulta y sistematización de fuentes documentales y la reformulación de las producciones existentes sobre formación docente continua en la pandemia y pospandemia. En correspondencia, la propuesta de aproximación se encuentra compuesta por diversos instrumentos de registro, análisis y textualización que le otorgan a la propuesta un abordaje multimetódico. El proyecto se articula a través de una red interuniversitaria que incluye a investigadores de diversas regiones de Argentina, con trayectoria en la investigación educativa y la formación docente. La red está conformada por los siguientes nodos que están a cargo de los Investigadores Responsables enlistados:

- **Universidad Nacional de Rosario** (*región Centro*): Liliana Sanjurjo (UNR)
- **Universidad Nacional del Sur** (*región Pampeana*): María Elena Molina (UNS)
- **Universidad Pedagógica Nacional** (*región Gran Buenos Aires*): Adriana Puiggrós (UNIPE)
- **Universidad Nacional de Tucumán** (*región Noroeste*): Constanza Padilla (UNT)
- **Universidad Nacional de Mar del Plata** (*región Pampeana*): Nicolás Quiroga (UNMdP)
- **Universidad Nacional de La Plata** (*región Pampeana*): Noralí Boulan (UNLP)
- **Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires** (*región Pampeana*): Daniela Urdampilleta (UNICEN)

Las líneas de investigación de los grupos participantes se centran en el análisis de la actividad docente, el desarrollo de recursos digitales para la enseñanza y la formación docente continua. Las fortalezas de esta asociatividad radican en la diversidad de enfoques y la experiencia previa en trabajos colaborativos. Algunos nodos han trabajado juntos en proyectos anteriores, lo que facilita la cohesión y el intercambio de conocimientos.

CONCLUSIONES (PROVISORIAS / DE CIERRE)

Cada nodo realizará actividades específicas que se integran en tres componentes principales del proyecto:

1. *Políticas de formación docente en pandemia y pospandemia*: involucra a los nodos de Gran Buenos Aires y Pampeano, quienes se encargarán de relevar y analizar las

políticas de formación docente continúa implementadas durante y después de la pandemia.

2. *Situaciones profesionales de enseñanza*: Se organizan en dos mesas temáticas: (a) *oralidad, lectura y escritura a través del currículum* (participan los nodos de Gran Buenos Aires, Noroeste y Pampeano) y (b) *situaciones profesionales de enseñanza en el nivel primario y secundario* (incluye a los nodos de Gran Buenos Aires, Pampeano y Centro).
3. *Recursos digitales abiertos*: Con cuatro mesas temáticas: (a) *Historia reciente, Memoria y DDHH* (Nodos de Gran Buenos Aires y Pampeano); (b) *Educación Ambiental* (Nodos de Gran Buenos Aires, Pampeano y Centro); (c) *Sociedad Digital* (Nodos de Gran Buenos Aires y Pampeano); y (e) *ESI* (Nodos de Gran Buenos Aires y Pampeano).

La red se propone desarrollar la fase de concepción de una plataforma digital destinada a la formación docente, basada en investigaciones sobre la actividad docente situada. La construcción de esta plataforma digital, por lo tanto, implica resignificar los saberes docentes a través del análisis de situaciones profesionales y la producción de recursos digitales específicos. La plataforma estará organizada en dos grandes secciones. Por un lado, una sección destinada a *situaciones profesionales de enseñanza* que proporciona a los usuarios situaciones profesionales de enseñanza, comentadas por los docentes que las llevaron a cabo y analizadas por investigadores. Esta sección facilita el aprendizaje a través de la observación y reflexión sobre prácticas reales. Por otra, una sección orientada a *recursos digitales abiertos* que incluye materiales desarrollados a partir de investigaciones previas, orientados a la enseñanza de ejes transversales del currículo como Derechos Humanos, Educación Ambiental, Sociedad Digital y ESI. Estos recursos se adaptan para su uso en la plataforma, garantizando su relevancia y aplicabilidad en contextos educativos diversos.

En relación con las situaciones profesionales, el equipo de la Universidad Nacional del Sur contribuye con indagaciones vinculadas con tres ejes entrelazados: (1) *escritura y argumentación en la formación docente universitaria*; (2) *escritura y argumentación en el primer año del nivel superior en distintas disciplinas*; y (3) *la formación y la enseñanza universitaria*, con particular énfasis en la construcción de una herramienta de análisis de situaciones de enseñanza universitaria y la investigación de experiencias centradas en la significatividad y la democratización en la construcción de conocimientos. El *primer eje* se inserta en una investigación que caracteriza la familia de géneros vinculados con la programación de la enseñanza en el nivel superior, interrelacionando la comprensión tanto

de las perspectivas que docentes y estudiantes de 15 profesorado universitarios sostienen en relación con tales géneros, como de las prácticas de enseñanza en las que estos se desarrollan, enseñan y aprenden. Comprende entonces, además de un análisis lingüístico, un análisis didáctico de las prácticas de enseñanza que, en la formación docente universitaria, incluyen los géneros profesionales vinculados con la programación de la enseñanza (planificaciones de clases, secuencias didácticas, diseños curriculares, etc.) como contenidos específicos -y vertebradores- de dicha formación (Molina y Monetti, 2021).

El *segundo eje* remite a investigaciones que, en la última década, han identificado y caracterizado prácticas de enseñanza que integran la escritura en forma epistémica para aprender contenidos y cómo esta repercute en la distribución de los roles en relación con la producción de saberes en dos asignaturas del nivel superior (Letras y Biología). Los resultados han detallado las condiciones didácticas que permitieron entamar prácticas de enseñanza y prácticas de escritura y el modo en que tal entramado incidió en el manejo del tiempo didáctico, al mismo tiempo que indagaron las formas en las que las prácticas de enseñanza que incorporan escritura contribuyeron a que los estudiantes trabajasen activamente en la reconstrucción de los contenidos disciplinares en juego (Molina, 2013, 2014, 2017, 2018a, 2018b, 2020; Molina y Carlino, 2014, 2016; Molina y Padilla, 2013, 2018; Molina y Colombo, 2021).

El *tercer eje*, finalmente, incorpora investigaciones que resultaron, por un lado, en la construcción de una herramienta de análisis de situaciones de enseñanza universitaria para indagar en los estilos de enseñanza de la cátedra universitaria y, por el otro, ahondan en la comprensión de prácticas de enseñanza, denominadas *significativas*, que buscan la democratización en la construcción del conocimiento en la universidad. Dos de estas investigaciones fueron el producto de un trabajo en redes interuniversitarias coordinadas por la Universidad Nacional del Sur. Participaron en el primer trabajo UDELAR, UNTREF y la Universidad Nacional de La Matanza, mientras que la segunda red estuvo conformada por la UNS y UDELAR (Monetti, 2015, 2016, 2020, 2021, 2022a, 2022b; Monetti y Ruiz Barbot, 2021).

Así, en el trabajo dentro de estos tres ejes, se han efectuado observaciones, registros de clase y entrevistas a docentes y estudiantes. En el primer eje, se realizó un trabajo de campo en clases correspondientes a asignaturas relacionadas con la didáctica en las que se trabajó específicamente con géneros vinculados con la programación de la enseñanza (planificaciones de clases, programas y secuencias didácticas). En el segundo eje, contamos con registros en dos asignaturas, una del área de Letras y otra de Biología pertenecientes al

primer año de la UNT y la UBA, respectivamente. Asimismo, en ambos casos, se complementó dicho trabajo de observación y registro de clases con entrevistas en profundidad a docentes y estudiantes y con la recolección de documentos áulicos (programas de las asignaturas, cuadernillos de cátedra, exámenes y trabajos prácticos). En el tercer eje, se realizaron observaciones de clases universitarias, entrevistas a docentes y estudiantes, así como el análisis de los documentos relacionados con la enseñanza. En los tres ejes, en suma, el trabajo con registros de clases y con entrevistas en profundidad resultó central para la indagación de las prácticas de enseñanza que, en el nivel superior, entran lectura, escritura y argumentación como contenidos y herramientas de enseñanza, a la vez que promueven el trabajo con los géneros propios de la profesión docente y abogan por la democratización del conocimiento. Con base en estas investigaciones, el Nodo UNS está trabajando en la creación de recursos digitales para que los y las docentes puedan formarse y proyectar sus propias prácticas de enseñanza a partir del análisis y la problematización de dichas situaciones profesionales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Mayen, P. (2012). Las situaciones profesionales: un punto de vista de la didáctica profesional. *Phronesis*, vol. 1(1), 59-67.
- Molina, M.E. (2013). Argumentar por escrito para aprender en el ingreso a la universidad: perspectivas de alumnos de Letras y de Biología. *Cogency. Journal of Reasoning and Argumentation*, Vol. 5, Nro. 2, 93-111.
- Molina, M.E. (2014). Argumentar y escribir para aprender Biología en la universidad: revisión de antecedentes y perspectivas de alumnos. *Polifonías Revista de Educación*, Año 2, Nro. 4., 97-119.
- Molina, M.E. (2017). Escritura académica, argumentación y prácticas de enseñanza en el primer año universitario. *Revista Enunciación*, Vol. 22, 138-153.
- Molina, M.E. (2018a). Prácticas de enseñanza que entran escritura con contenidos: perspectivas de alumnos universitarios de dos disciplinas. *Revista Propuesta Educativa*. FLACSO, Argentina. Número 49, Año 27, Vol.1, 61-72.
- Molina, M.E. (2018b). Escritura, tiempo didáctico y producción de saberes en aulas universitarias. *Contextos de Educación. Revista del Departamento de Ciencias de la Educación*, Año 18. Nro. 24, 27-40. Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de Río Cuarto.

- Molina, M.E. (2020). Una aproximación didáctica a los usos de la escritura argumentativa en dos disciplinas universitarias. *Revista Iberoamericana de Argumentación*. Número 20 (2020), 228-248.
- Molina, M.E. y Carlino, P. (2014). Escribir y argumentar para aprender. Las potencialidades epistémicas de las prácticas de argumentación escrita. *Texturas*, 1(13), 65-76.
- Molina, M.E. y Carlino, P. (2016). Methodological Conditions for Learning Biology through Writing and Arguing: University Students' Perspectives. *Journal of Science Education*, Nro. 1, Vol. 17, 19-22.
- Molina, M.E. y Colombo, L.M. (2021). Writing to Learn in two Disciplines: Negotiating Knowledge-Construction and Extending Teaching-Time. *Educação e Pesquisa. Revista da Faculdade de Educação de USP*, v. 47, e236782.
- Molina, M.E. y Monetti, E. (2021). La planificación didáctica como género profesional: usos y sentidos para la formación docente universitaria. *Revista Argentina de Educación Superior*, 13(22), pp. 187-202.
- Molina, M.E. y Padilla, C. (2013). Argumentar en dos disciplinas universitarias: una aproximación toulminiana a la argumentación académica en Letras y Biología. *Revista Logos. Revista de Lingüística, Literatura y Filosofía*, Vol. 23, Nro. 1 (2013), 65-82.
- Molina, M.E. y Padilla, C. (2018). Escribir y argumentar académicamente en Biología: ¿qué proponen hacer las consignas de los docentes? *Revista Lenguaje*. Escuela de Ciencias del Lenguaje. Universidad del Valle (Cali, Colombia). Vol. 46, Nro. 2.
- Molina, M.E. y Padilla, C. (2021). Written argumentation practices in two Argentinian undergraduate courses: multidimensionality and epistemic potentials. *Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação*, n.21, v.2, pp. 66-86.
- Monetti, E. (2015). *La didáctica de las cátedras universitarias. Estilos de enseñanza y planificación de clases*. Novedades Educativas.
- Monetti, E. (2020). La cátedra: una forma de organización de la función docente universitaria. *Praxis educativa*. Vol. 24, No 2, pp. 1-11.
- Monetti, E. (2021). La relación pedagógica en las prácticas de formación. *ENCUENTRO EDUCATIVO. Revista de investigación del Instituto de Ciencias de la Educación*, V2 n.1, jun-nov 2021.
- Monetti, E. (2022a). Cuando la enseñanza universitaria está centrada en la formación para la profesión. En Bernik, J. et al. (compiladora) *Conversaciones entre la enseñanza y el campo didáctico*. Ediciones UNL.

Monetti, E. (2022b) Entre efectos y resultados: lo que esperamos que pueda hacer la investigación didáctica y lo que produce. En Iriarte, L. y Montano A. (coord.), *Didáctica del Nivel Superior en agenda*. EDIUNS.

Monetti, E. (coordinadora) (2016) *Prácticas y experiencias significativas para la inclusión. Documentación de situaciones educativas potenciadoras de la formación docente inicial y continua*. PASEM.

Monetti, E. y Ruiz Barbot. M. (coordinadoras) (2021). *Pensar la democratización desde la construcción del conocimiento en la universidad*. EDIUNS.

Pastré, P. (2008) Aprendizaje y actividad. En Pereyra, A. y Calderón, L. (comps.) *Didáctica profesional y trabajo docente. Aportes teóricos para su análisis en la formación* (pp. 205-237). UNIPE Editorial Universitaria.

Las prácticas profesionalizantes como experiencia de articulación. La pedagogía de la integralidad en el marco de la TUnA

Carlos A. Zavaro Pérez
Alejandra Bulich
Agustina Gargoloff
Celio Tejerina
Soledad Duré

Cátedra Libre de Prácticas Universitarias Integrales. Universidad Nacional de La Plata
Unidad de Abordaje Integral de la Economía Popular, Social y Solidaria. Secretaría de Políticas
Sociales. Universidad Nacional de La Plata

Dirección de Prácticas Integrales. Sec. Polít. Sociales. Universidad Nacional de La Plata
Laboratorio de Investigación y Reflexión en Agroecología
(LIRA). Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales. Universidad Nacional de La Plata

czavaro@fcnym.unlp.edu.ar

alejandrabulich@gmail.com

agustinagargoloff@gmail.com

celio.tejerina90@gmail.com

soledaddure81@gmail.com

RESUMEN

Se presenta una experiencia acontecida en el marco de las Prácticas Profesionalizantes IV, materia que conforma el plan de estudios de la Tecnicatura Universitaria en Agroecología de la Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales de la Universidad Nacional de La Plata. La experiencia es resultante de la articulación entre la Cátedra Libre de Prácticas Universitarias Integrales, la Unidad de Abordaje Integral de la Economía Popular, Social y Solidaria y la Dirección de Prácticas Integrales perteneciente a la Secretaría de Políticas Sociales de esta casa de estudios con el equipo docente de la materia. En su objetivación se entran algunos conceptos de las ciencias sociales y la pedagogía de la integralidad que, por otra parte constituyen descriptores de las prácticas integrales como la situacionalidad, la intersectorialidad y la interdisciplina o la sistematización, con algunos de los contenidos específicos de la agroecología que han sido adquiridos por las y los estudiantes a lo largo de sus trayectorias académicas, con énfasis en los procesos de transición agroecológicos.

PALABRAS CLAVE: agroecología; integralidad; tecnicatura; UNLP

INTRODUCCIÓN

Las prácticas universitarias integrales constituyen una manera de objetivar la praxis académica que, en el marco de la formación universitaria, resulta relevante al fomentar la apropiación de saberes en el contexto en el que se producen, y en diálogo con quienes habitan y construyen el escenario donde se desarrollan, promoviendo el desarrollo de competencias con fines profesionalizantes. Si bien contiene instancias de acreditación de saberes, en tanto prácticas en y para la comunidad, se configuran en una acción que busca transformar algún aspecto de la realidad cercana y que, intentando trascender la dimensión formativa de las/os universitarias/os, se constituyen en un proceso colectivo de doble vía. De esta manera, persiguen dos importantes propósitos: la práctica inmanente al proceso educativo, por una parte, y aquella ligada al de intervención en la realidad social inherente al ejercicio profesional, por otro.

Delimitar una práctica de esta naturaleza es posible si en ella emergen algunos de los descriptores que la definen (situacionalidad, intersectorialidad, diálogo de saberes, entre otros), aunque éstos no sólo permiten adjetivarla sino que, entendidos como estructuras conceptuales, terminan por consolidar una trama epistémica en la que se entrelazan con los saberes propios de otras disciplinas y materias. En esa simbiosis, es posible promover una experiencia que contribuye a formar futuras/os egresadas/os comprometidas/os con su entorno al fortalecer la capacidad de comprenderlo situacionalmente y de ser conscientes del papel que en él podrían desempeñar como futuras/os profesionales.

La experiencia que se narra y analiza a lo largo de estas páginas, da cuenta de un proceso de articulación entre la Cátedra Libre de Prácticas Universitarias Integrales de la UNLP, la Dirección de Prácticas Integrales y la Unidad de Abordaje Integral de la Economía Popular, Social y Solidaria, las dos últimas pertenecientes a la Secretaría de Políticas Sociales de la UNLP, en articulación con la Tecnicatura Universitaria en Agroecología (TUnA) de la Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales de la UNLP, en el marco de la asignatura Prácticas Profesionalizantes IV, que integra el plan de estudios en el último año de esa carrera. La materia busca poner en acto una mirada sistémica de la agroecología, fomentando en las/os estudiantes un aprendizaje significativo (Sánchez y Ramis, 2004) capaz de promover el desarrollo de competencias profesionales.

Así, es propósito de estas líneas, compartir la narrativa de una experiencia pedagógica novedosa en el marco de las prácticas integrales, centrando el análisis en el modo en que algunos descriptores de la integralidad se resignifican en contextos de intervención. En esta reflexión colectiva sobre la experiencia transitada, que resulta relevante por constituir la

primera cohorte, convergen y dialogan de manera interdisciplinar, saberes y sentires.

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA: LA TUNA COMO EXPERIENCIA PROFESIONALIZANTE

La Tecnicatura Universitaria en Agroecología (TUnA), constituye una iniciativa de la Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales de la Universidad Nacional de La Plata, con tan solo tres años de existencia que está orientada hacia la formación de técnicas/os, con conocimientos, habilidades y actitudes para intervenir y generar sistemas productivos más sustentables.

Desde la horizontalidad de las dimensiones ecológico-productiva, socioeconómica y sociocultural, y con un enfoque integrador e interdisciplinario, busca formar profesionales con conocimientos, habilidades y actitudes tendientes a potenciar la agroecología en ámbitos públicos y privados del ejercicio de su tarea, que según la normativa del plan de estudios, estén capacitadas/os para: analizar producciones agropecuarias; diseñar y gestionar agroecosistemas con un enfoque agroecológico; planificar y acompañar procesos de transición hacia agroecosistemas de base agroecológica; promover la organización de las/os actores del sector y la consolidación del trabajo colectivo; propiciar la gestión de las organizaciones del sector y aportar a la planificación de políticas públicas para el mismo con la finalidad de impulsar el desarrollo socioeconómico local; así como conocer y aplicar metodologías participativas para fortalecer estrategias socio productivas y de comercialización.

LA AGROECOLOGÍA COMO PARADIGMA

La insustentabilidad del paradigma dominante de la revolución verde, se ve reflejado en los graves problemas ecológicos, sociales y económicos que ha generado y continúa ocasionando. Esto plantea la necesidad de un cambio urgente en el modelo de desarrollo agropecuario vigente (Sarandón y Flores, 2014). En ese contexto, la agroecología, es definida como un campo de conocimientos que reúne, sintetiza y aplica conocimientos de la agronomía, la ecología, la sociología, la etnobotánica y otras ciencias afines, con una óptica holística y sistémica, capaz de generar, validar y aplicar estrategias adecuadas en el diseño, manejo y evaluación de sistemas agroalimentarios que sean capaces de compatibilizar la conservación o la mejora de los bienes naturales comunes con una producción económicamente viable y, social y culturalmente adecuada (Sarandón, 2002).

Esta definición se complementa con el aporte de Sevilla Guzmán (2008), al plantear que el manejo ecológico se da través de formas de acción social colectiva, mediante propuestas

que pretenden un desarrollo participativo desde los ámbitos de la producción y la circulación alternativa de sus productos, intentando establecer formas de producción y consumo que contribuyen a encarar la crisis ecológica y social. En este sentido, existen una serie de principios que guían el diseño y manejo agroecológico de los sistemas productivos y su articulación a nivel de comunidad y territorio (Dumont *et al.*, 2021) y que según Tittone (2019), pueden darse a diferente escala, nivel o dimensiones (social, ecológica, económica, cultural, institucional, política), que pueden o no ocurrir de manera simultánea, lo que hace más complejo su abordaje.

Si bien en la formación profesional de las/os futuras/os egresadas/os de algunas carreras por ejemplo, agronomía, ingeniería forestal o ciencias veterinarias, esa contradicción antagónica entre los diferentes modelos de producción agropecuaria se explicita en los planes de estudio y en el recorte de los contenidos que conforman los programas de las diferentes asignaturas que lo componen, algunos procesos de innovación curricular apuntan a fortalecer el paradigma agroecológico, y a abordarlo de manera integral, tal como ocurre con la experiencia que se analiza.

EN RELACIÓN A LA MATERIA

Las “Prácticas Profesionalizantes IV” es una asignatura con una duración de 16 semanas. Su estructura comprende clases semanales teórico-participativas que se complementan con espacios de taller enriquecidos en una mesa de trabajo con productores y otros actores sociales, y un simposio/conversatorio con participación de profesionales de diferentes disciplinas que contribuyeron a acercar experiencias y a diversificar los modos de aprendizaje. Uno de los aspectos innovadores de su diseño es la realización de un trabajo integrador referido a transiciones agroecológicas hipotéticas (PITAH) que es pensado como un espacio de trabajo colectivo que posibilita la transposición de los contenidos abordados durante la cursada, aunque atravesados por el análisis de una propuesta de intervención en torno a un caso hipotético o real que es elegido por cada grupo y que representa una posibilidad de resignificar los saberes adquiridos (Chevallard, 1998), diagnosticando y diseñando estrategias enmarcadas en la lógica de los procesos de transición de base agroecológica.

La construcción del proyecto es acompañado a lo largo de la cursada por las/os docentes. Contempla dos entregas intermedias sometidas a evaluación para su reformulación en caso de ser necesario, y una instancia final de presentación del caso bajo el formato de ateneo que representa un encuentro fértil para el análisis individual de la experiencia de trabajo y la

reflexión colectiva en torno a los procesos de apropiación de contenidos acontecidos. Esa instancia constituye el modo de acreditación de la materia.

LOS DESCRIPTORES DE LAS PRÁCTICAS EN CONTEXTO

No es casual que el modelo de educación bancaria (Freire, 1970) y transferencista que suele imperar en las aulas universitarias termine por “producir” profesionales acríticos encargadas/os de reproducir el modelo hegemónico de producción extractivista. La formación de grado en las facultades de agronomía no es la excepción. En contraposición a esa mirada de la enseñanza, la propuesta de la TUnA emerge como un puente con la pedagogía de la integralidad al proponer un modo de enseñar y aprender basado en experiencias concretas y en problemas que puedan ser abordados en contacto con actores del territorio y diferentes sectores de la sociedad.

Una experiencia pedagógica de estas características implica no sólo que las/os estudiantes puedan reconocer y comprender los contextos en que esos problemas emergen, sino producir y sistematizar conocimiento sobre ellos. Es que si bien las prácticas integrales, como formato pedagógico (Zavaro Pérez, 2020), contemplan ciertas instancias de acreditación de saberes, en tanto prácticas para [y en] la comunidad necesitan convertirse en una acción que involucre y transforme algún aspecto de la realidad. Así, al trascender la dimensión únicamente formativa se constituyen en un proceso colectivo de intervención situado en un contexto que demanda y aborda situaciones de distinto tipo (Bonicatto, Bulich, Mañez, 2023). Entendidas como profesionalizantes, se espera que quienes se forman bajo esta perspectiva puedan comprender la realidad e intervenirla, asumiendo el desafío de trabajar interdisciplinar e intersectorialmente, sistematizando las experiencias como forma de construir un conocimiento situado y reflexivo, capaz de producir sentido (Bonicatto, 2023).

LA SIMBIOSIS DE LA INTERVENCIÓN EN LA INTEGRACIÓN DE CONTENIDO

Si bien el programa de la materia prevé que algunos de los contenidos disciplinares que fueron abordados en diferentes asignaturas a lo largo de las trayectorias estudiantiles de la TUnA puedan ser puestos en tensión como parte del proceso de interacción con casos particulares de la agroecología, la síntesis que se produce incorporando otros nodos conceptuales resulta relevante por aportar saberes y competencias que resultan novedosas para las/os estudiantes.

La situacionalidad es uno de los primeros descriptores que se abordó en la materia, recortando lo conceptual a la necesidad de entender el contexto en que se producen las

transiciones agroecológicas, tanto en relación a la ubicación geográfica de un predio en particular como a la etapa, nivel o dimensión en que se sitúa dicho proceso de cambio hacia la agroecología. La necesidad de situar se articula con el abordaje multidimensional, así, no sólo se consideran los aspectos biológicos o ecosistémicos, sino que necesariamente se requiere tener en cuenta aspectos socioculturales y político-institucionales, enfatizando en cómo el contexto puede ser alcanzado por las dinámicas de lo coyuntural. Además, se discute la distinción entre la observación como punto de partida para el diagnóstico y otras herramientas que implican que ese contexto sea entendido, interpretado y sobre todo narrado por quienes lo habitan, tal como refiere Matus (1987).

En la didáctica de la clase toma relevancia el abordaje de los conceptos a partir del planteo de problemas que constituye el eje del trabajo que acompaña la resignificación de la propuesta conceptual de la materia. Trabajar por problemas implica entonces, profundizar en los diagnósticos para lograr claridad en la definición y jerarquización de las problemáticas a abordar y a partir de ello proponer las estrategias más ajustadas y adecuadas, que permitan aproximarse a las particularidades de cada situación. Si bien hay diferentes modalidades de abordaje del trabajo integrador, la mayoría de las/os estudiantes eligieron acompañar un caso real y para ello no sólo propusieron formas de aproximación, sino que las desarrollaron en territorio.

Algunas herramientas fueron trabajadas en clases como las entrevistas semiestructuradas que realizaron a diversos actores del sector (productores, representantes de instituciones) vinculados a la comercializadora La Justa, mientras que otras como el mapa de actores, el árbol de problemas o la matriz FODA fueron retomadas de materias previas y ajustadas al caso particular.

La propuesta y realización del diagnóstico formó parte de la primera etapa de la entrega del PITAH y no sólo les permitió visitar metodologías propias de la agroecología sino desarrollar competencias, distinguiendo las diferencias existentes entre conceptos como diagnóstico y comprensión situacional.

Al abordar la comprensión situacional también se discutió el concepto de actor social y algunos aspectos que permiten reflexionar en su personalidad y en el modo en que las singladuras impactan en las trayectorias de cada uno de ellas/os, abordando el concepto de ritual de paso en relación a las trayectorias tanto individuales como colectivas respecto de la inmersión en un proceso de transición agroecológica. El abordaje del actor como sujeto social fue también discutido en sintonía con la mirada sectorial, entendiendo que bajo ciertas prefiguraciones e intersubjetividades la situación de sujeto social implica cierta pertenencia

a un determinado sector de la sociedad y esta pertenencia supone además una lógica en la que emergen prefiguraciones sobre el problema, perspectivas diferentes, tensiones y contradicciones que dificultan o posibilitan la articulación de intereses.

Entender el problema identificando el protagonismo de las/os actores territoriales, reconociendo los sectores con los que se identifican, los saberes que portan y los intereses que defienden es factible cuando se comprende situacionalmente. Sin ello es imposible diseñar una intervención viable. Es en esa instancia que emerge otro de los descriptores de la integralidad: la interdisciplinariedad. El tema fue trabajado en clases desde lo teórico y, a su vez, discutido a partir de la convocatoria realizada a diferentes profesionales y académicas/os que, bajo la modalidad de simposio en el marco de la cursada, expusieron algunas experiencias de intervención en las que emergió como denominador común la mirada multidisciplinar. No obstante, la necesidad de trascender lo [multi] disciplinar para converger desde recorridos y marcos teóricos diferentes en lo interdisciplinar (Acosta, 2016) como forma de intersectar saberes profesionales que son prioritarios en el abordaje de los problemas de la agroecología, fue una de las discusiones centrales, conscientes de que los enfoques disciplinares disociados son insuficientes para abordar problemas.

Otro de los conceptos centrales que se entrama y aparece como novedad es la necesidad de una sistematización como parte de la práctica territorial. Si bien existen diferentes enfoques al respecto, se trabaja la relevancia del registro como insumo en la recopilación de información sobre la que puedan definirse categorías de análisis para tomar decisiones. Diversas formas de registro: la fotografía como respaldo de lo situacional en la construcción de cronologías -por ejemplo-, la toma de datos, enfatizando en su tipificación (cuantitativo, cualitativo) y en el propósito con el que se obtienen como premisa para poder utilizarlos, el uso versátil de la entrevista (ya trabajada como una de las herramientas centrales en el diagnóstico y ahora resignificada en un nuevo contexto), la revisión de documentación, entre otras, son analizadas, presentando a su vez la potencialidad que tienen en las evaluaciones de los procesos, ya sea en la transición propiamente dicha del caso como en relación a las trayectorias de los grupos humanos que interactúan en esos contextos.

La sistematización en tanto descriptor de la praxis también representa una metodología (Gagneten, 1987; Jara Holliday, 2012) y un propósito procedimental que apuesta al despliegue de habilidades que permiten realizar una transposición de lo comprensible y lo comprendido en una sintaxis que lo ordena, lo jerarquiza y lo discierne. En ese proceso la escritura se convierte también en ejercicio que no sólo permite sedimentar contenidos, sino también producir sentido (Capomagi, 2013) de manera colectiva que se objetiva en la

redacción de la propuesta y en una instancia de evaluación personal y colectiva -en tanto el trabajo es grupal- sobre el alcance de la resignificación de los saberes trabajados. El producto, a su vez, constituye una herramienta que le permite a las/os docentes evaluar el trabajo de las/os estudiantes, su compromiso con la propuesta y, como espejo de esa evaluación, permite aproximarnos a una evaluación tanto del desempeño del equipo como del éxito de la propuesta pedagógica.

VALORACIÓN ANALÍTICA: A MODO DE EVALUACIÓN

Al revisar la experiencia coincidimos en que no sólo se consiguió tejer un entramado conceptual transversal que se explicita en el programa de estudio, sino que el proceso terminó por redefinir a la propia práctica en una suerte de metaconcepción en la que aparecen dos niveles de un mismo proceso. Por una parte, una práctica pedagógica que se objetiva en una didáctica que integra saberes y fomenta la comprensión desde una dimensión novedosa de la praxis en agroecología, y por otra, una forma de resignificar saberes que convierten a la experiencia transitada en una práctica integral que opera como disparador en las/os estudiantes de un proceso de apropiación que redefine -en cierta forma- el modo de comprender la situacionalidad de las transiciones agroecológicas. Un estudiante que reconoce el entramado logrado entre estos contenidos, que dialoga con otras/os sectores de la sociedad como parte de su aprendizaje, que define herramientas de análisis y estrategias de intervención y las pone en juego, que sistematiza y que reelabora y reflexiona sobre el caso, es un estudiante que no sólo es capaz de aprehender, sino un futuro profesional capaz de comprender situacionalmente.

El proceso, al ser dialógico permitió otras dos cosas, un aprendizaje de doble vía, y sobre todo la conformación de un equipo humano que se permitió la posibilidad de planificar, de revisar sobre la praxis esa misma planificación, que se dio la oportunidad de dialogar y de interdisciplinar su praxis y de apostar a construir un lenguaje en común y una suerte de interfase colectiva en la que se fundieron saberes de muy diferente naturaleza.

CONCLUSIONES

La intervención en el marco de las “Prácticas Profesionalizantes IV” de la Tecnicatura Universitaria en Agroecología constituyó una experiencia sumamente enriquecedora en relación a la manera en que se consiguió hibridar los ejes conceptuales de la pedagogía de la integralidad -y algunos de sus descriptores- con los saberes y contenidos disciplinares de la agroecología. Algunos de esos descriptores, contemplados en el diseño de la materia,

convergió en una trama entretejida con los saberes agroecológicos aprehendidos por las/os estudiantes a lo largo de sus trayectorias. Esta simbiosis conceptual, permitió recuperar y resignificar saberes propios de la interfase existente entre los diferentes campos disciplinares que se materializan en la propuesta didáctica.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acosta, J. (2016). Interdisciplinariedad y transdisciplinariedad: perspectivas para la concepción de la universidad por venir. *Alteridad*, 11(1), 148-156. <https://www.learntechlib.org/p/195391/>
- Bonicatto, M. (2023). *Prácticas Universitarias Integrales*. Ringuelet: Prueba de Galeras
- E. (2023). *Prácticas Universitarias Integrales*. <https://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/156700>
- Bonicatto, M. Bulich, M. A. y Mañez, N. (2023). Cátedra Libre de Prácticas Universitarias Integrales. Ficha 1. Universidad Nacional de La Plata.
- Capomagi, D. (2013). La escritura académica en el aula universitaria. *Revista de educación y desarrollo*, 25(1), 29-40.
- Chevallard, Y. (1998). *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: AIQUE.
- Dumont, A. M., Wartenberg A. C., Baret, P. (2021). Bridging the gap between the agroecological ideal and its implementation into practice. A review. *Agronomy for Sustainable Development* 41(32), 1-17. <https://doi.org/10.1007/s13593-021-00666-3>
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI. <https://philpapers.org/rec/FREPDO-5>
- Gagneten, M. M. (1987). *Hacia una metodología de sistematización de la práctica*. Buenos Aires: Humanitas.
- Jara Holliday, O. (2012). *La sistematización de experiencias. Práctica y teoría para otros mundos posibles*. San José: Centro de Estudios y Publicaciones Alforja.
- Matus, C. (1987). *Política, planificación y gobierno*. Caracas: Fundación Altadir.
- Sánchez, I.R., y Ramis, F. J. (2004). Aprendizaje significativo basado en problemas. *Horizontes educacionales*, 9(1), 101-111. <https://revistas.ubiobio.cl/index.php/RHE/article/view/5384>
- Sarandón, S. J. (2002). El desarrollo y uso de indicadores para evaluar la sustentabilidad de los agroecosistemas. *Agroecología. El camino hacia una agricultura sustentable*, 20, 393-414.

Sarandón, S. J., y Flores, C. C. (2014). *La Agroecología: el enfoque necesario para una agricultura Sustentable*. Sarandón S. J. y Flores, C. C. (Eds).

Agroecología: Bases teóricas para el diseño y manejo de agroecosistemas sustentables. (pp. 42-69). La Plata: EDULP. Colección de libros Cátedra.

Sevilla Guzmán, E. (2008). Agroecología y desarrollo rural en América Latina. *A cuestión da terra na península Ibérica e Iberoamérica: actualidade e desafíos: seminario temático, Santiago de Compostela, 26, 27 e 28 de outubro de 2005*, (182), 129.

Tittonel, P. (2019). Las transiciones agroecológicas: múltiples escalas, niveles y desafíos. *Revista de la Facultad de Ciencias Agrarias. Universidad Nacional de Cuyo*, 51(1), 231-246.

Zavaro Pérez, C. A. (2020). Algunos interrogantes sobre integrar las prácticas académicas: Reflexiones y Propuestas. *Trayectorias Universitarias*, 6(11), 1-11.
<https://doi.org/10.24215/24690090e03>

Prácticas de atención primaria y salud comunitaria

Claudia Melisa Melillo

Natalia Castellanos

Mariano Culós Dimenna

Carlos Alberto Franca

Guido Enrique Mastrantonio Garrido

Departamento Ciencias Biológicas. Facultad de Ciencias Exactas. Universidad Nacional de La Plata

Secretaría de Extensión. Facultad de Ciencias Exactas. Universidad Nacional de La Plata

Facultad de Ciencias Médicas. Universidad Nacional de La Plata

Departamento Química. Facultad de Ciencias Exactas. Universidad Nacional de La Plata

cmelillo@biol.unlp.edu.ar

ncastellanos@exactas

mculosdimenna@exactas.unlp.edu.ar

carfranca@quimica.unlp.edu.ar

mastra@biol.unlp.edu.ar

RESUMEN

Se propone como relato y descripción de las experiencias pedagógicas recuperadas de la reciente puesta en marcha de la nueva materia optativa para la Licenciatura en Bioquímica y Farmacia de la Facultad de Ciencias Exactas (FCE-UNLP): **Prácticas de Atención Primaria y Salud Comunitaria**. Surge como resultado de una innovación curricular sobre conocimientos en el campo de la salud que pretende comprender temas no abordados desde su complejidad por los planes de estudios vigentes. Mediante un diseño metodológico organizado en módulos/talleres descentralizados y no ordinales, con prácticas obligatorias en territorio. El eje vertebral de todos los talleres está orientado a la problematización y abordaje de prácticas formativas en atención integral y situada de la salud comunitaria, en íntima relación con instituciones efectoras de salud. Se apunta a formalizar un ámbito curricular que incorpore saberes prácticos acumulados durante intervenciones sanitarias en territorio de numerosos equipos desarrollados a lo largo de muchos años, sistematizando además la experiencia práctica y metodológica de las Brigadas Sanitarias Ramona Medina durante la pandemia. A su vez, se busca recuperar la importancia formativa de procesos educativos extramuros, acompañando con los fundamentos pedagógicos y didácticos que la constituyen.

PALABRAS CLAVE: atención primaria de la salud; territorio, equipos de salud, innovación curricular

INTRODUCCIÓN

Desde una perspectiva histórica de la trayectoria académica de las carreras que conforman la Facultad de Ciencias Exactas (FCE) de la UNLP, vemos que muy recientemente (últimas décadas), nuestra comunidad educativa comenzó a profundizar ciertos debates sobre la necesidad de potenciar la proyección profesional que tienen las carreras de la FCE en el campo de la Salud.

A pesar de la existencia de carreras tradicionales ligadas directamente al sistema sanitario, como Bioquímica y Farmacia, y otras más recientes como Licenciatura en Optometría y Licenciatura en Física Médica, y las múltiples aplicaciones en salud de las restantes carreras de la Facultad, existe una impronta fuertemente científico-académica y tecnológica en la mayoría de los trayectos curriculares. Estas miradas han eclipsado algunas de las reflexiones necesarias frente al rol que tienen nuestras/os egresadas/os en la configuración y constitución de las estructuras técnicas, profesionales y de gestión del sistema de salud, tanto del sector público como del privado, y cómo éstas determinan las capacidades sanitarias disponibles para el cuidado de la salud de la población.

La pandemia por COVID-19 respecto de estas discusiones, tuvo consecuencias sobre los procesos formativos en nuestra unidad académica en dos sentidos: por un lado puso de relevancia de manera definitiva la necesidad de poner el primer nivel de atención, el territorio y las estrategias preventivas como parte sustancial de las acciones en salud. Por otro lado y como consecuencia, evidenció las grandes carencias organizativas, de formación de recursos humanos, de adecuación tecnológica y hasta metodológicas para abordar el territorio. De estas carencias, la segunda es de directa incumbencia y responsabilidad de la Universidad y los institutos superiores de formación profesional. En tanto que la tercera –metodológica y tecnológica– que debiera involucrar un compromiso por parte del sistema científico técnico, también sería de incumbencia de la Universidad, tal vez en un rol algo menor.

DESCRIPCIÓN DE LA MODALIDAD

Se presenta un recorrido formativo constituido por tres asignaturas optativas consecutivas - denominadas Tramos- teórico prácticos, con instancias de trabajo virtual teórico, seminarios sobre temas conceptuales, talleres presenciales y con centralidad en prácticas socio-comunitarias en territorio.

Cada una de las tres asignaturas consta de un total de 36 horas que se distribuyen en Módulos a lo largo de un año calendario. El trabajo anualizado, se implementa en un trayecto semi estructurado que va constituyéndose en un recorrido personalizado según una planificación establecida con cada estudiante.

Debe observarse que, más allá que ambas carreras reconocen un trayecto único de formación establecido mediante un plan de estudio obligatorio (sucesión condicionada de asignaturas), la plena vigencia normativa del mismo, no considera en su estructura la presencia de trayectos transversales de formación. Esto obligó a separar esta propuesta que es concebida como un único trayecto semi estructurado, en tres asignaturas para las que se prevén tres acreditaciones sucesivas a lo largo de la carrera. En la propuesta original, se preveía una única asignatura que pudiera cursarse a lo largo de la carrera, según un trayecto de estructura optativa mediante la aprobación de módulos o talleres de entre ciertas posibilidades, por parte de cada estudiante.

Esto es, se propone un espacio de formación que no correspondería a un aprendizaje que sucedería a lo largo de un cuatrimestre o dos -lo que ajustaría a un formato de asignatura cuatrimestral o anual- sino como un trayecto suficientemente transversal al resto de la formación curricular, que lo complementa. Es decir, el aporte a un bagaje sobre cuestiones de la atención primaria en salud y al entendimiento de los procesos de salud/enfermedad/terapéutica/cuidados, que exceden los ámbitos del laboratorio clínico y hospitalario, no se conciben aquí como un trayecto exactamente diferenciado, sino imbricado con la currícula y por lo tanto desplegado a lo largo de un mínimo de tres años.

Cabe aclarar que el SIU-Guaraní no acepta la incorporación de asignaturas con el formato de trayectos transversales, que excedan al año académico, de manera que la separación en tres asignaturas surge de las ideas expresadas mas arriba y de la limitación práctica existente en nuestro SIU-Guaraní.

TIPO DE EVALUACIÓN PREVISTA.

La evaluación se implementa en cada Módulo, considerándose una parte teórica que evaluará contenidos conceptuales y una parte práctica, en donde se evaluará adquisición de habilidades y competencias. La evaluación para cada asignatura se completa con el cumplimiento efectivo de un mínimo de horas en territorio, desarrollando actividades que desplieguen los conocimientos y las habilidades introducidas en instancias teórico prácticas. La calificación final, se conformará como un promedio de las evaluaciones de cada módulo, pudiendo sumar instancias de diálogo reflexivas individuales o colectivas.

ASIGNATURAS CORRELATIVAS SUGERIDAS.

Las asignaturas fueron planteadas sin correlatividades respecto de otras asignaturas de cualquiera de las carreras de la FCE. Para el trayecto planteado en esta propuesta, se

establece un **Tramo I** (Inicial) introductorio, correlativo a los **Tramos II** (Salud y territorio) y **III** (APS y patologías prevalentes) que pueden ser cursados en cualquier orden, siempre de manera no simultánea.

En un principio no consideramos que la asignatura, pudiera requerir de conocimientos previos, y así estará previsto en su implementación, asumiendo que los conocimientos y habilidades propuestas para su desarrollo en los módulos 0 al III pueden ser perfectamente asimilables por estudiantes de los primeros años de la carrera.

Para ilustrar esta perspectiva, podemos observar que los contenidos prácticos específicos desarrollados a lo largo de muchos de los módulos propuestos, y principalmente en Prácticas iniciales, pueden encontrarse en distintas diplomaturas y tecnicaturas previstas para la formación de recursos humanos del equipo de salud. Estos mismos contenidos desplegados desde el inicio de la currícula de formación profesional, aportan por un lado al entendimiento de las dinámicas de integración del equipo de salud y por otro a una formación específica en escenarios asociados a las estrategias APS. Por otro lado, no se nos escapa el hecho que el trabajo con contenidos generales en temáticas de salud para estudiantes que se encuentran cursando el CIBEX, puede ser un elemento significativo de retención, reenfoque e integralidad, sobre la matrícula estudiantil .

Sin embargo, las comisiones específicas de carrera (CECs) tanto de la Licenciatura en Bioquímica, como la de Farmacia, valoraron que la inserción en las respectivas carreras debe establecerse con limitaciones en las correlativas de la currícula obligatoria. Para la carrera de Farmacia se establecieron como previas Biología y Ámbitos Farmacéuticos II, según fuera el plan que estuviera cursando el o la estudiante, en tanto que para la Licenciatura en Bioquímica, luego de un intercambio que permitiera la aprobación de la propuesta, se establecieron como previas Anatomía e Histología, correspondiente al tercer año de la Licenciatura, como de aprobación previa a la aprobación del Módulo II, Salud y territorio, y Fisiología, correspondiente al cuarto año de la Licenciatura, como asignatura de aprobación previa a la aprobación de APS y patologías prevalentes.

Esta diferencia entre la propuesta original y la evaluación de las CECs, a nuestro entender marca tensiones y diferencias conceptuales, entre lo que en salud tiene su correlato en las miradas legitimadoras del modelo de atención médico hegemónico (Menéndez, 2020), orientado a validar la ciencia de la salud como una ciencia normal, (Ortega-Bastidas, 2019), frente a otras perspectivas que recuperan el sentido humanista no mercantilista del proceso de salud/enfermedad/cuidado. Se asume como razonable que estas tensiones estarán presentes a la hora de implementar innovaciones orientadas a discutir el paradigma

predominante, tanto en relación a la formación de los equipos de salud, como en cuanto a la validación de las prácticas sanitarias consecuentes.

METODOLOGÍA DE ENSEÑANZA

De las complejidades existentes en el campo de la salud (conceptuales y metodológicas), se concibe el objetivo pedagógico y metodológico como un proceso en construcción, debido a que los mismos no son absolutos sino relativos a la articulación entre el contenido, los sujetos involucrados en la apropiación de dichos contenidos y el contexto de realización. Seleccionar estrategias didácticas apropiadas implica tener en cuenta lo mencionado, además de una perspectiva axiológica que también tiene su expresión en la construcción metodológica. A su vez, respecto a los procesos de innovación curriculares, en la evaluación de las prácticas realizadas, se considera necesario no sólo registrar las innovaciones exitosas, también las no tan acertadas. En la medida que una experiencia se desarrolla, evalúa e investiga, se producen nuevos saberes que contribuyen al colectivo institucional. Es correcto pensar tanto desde los ámbitos de gestión como desde la individualidad, los procesos de autoformación que se generan a partir de la resolución de problemas.

Como en nuestro caso, el hecho de proponer trabajos de colaboración entre docentes en una misma institución, o entre varias instituciones o integrantes de una comunidad es también parte de un camino de automejoramiento. Este entramado de procesos habilitaría a profundizar en aspectos que refieren al diseño y evaluación de los proyectos educativos.

En esta instancia, se propone el rol de facilitador para el docente, promoviendo la generación de consignas para el debate entre las y los alumnos y la interacción con el equipo docente. Se proponen actividades de campo en un marco referencial determinado -la comunidad- donde se plantea la consigna y se permite desarrollar en forma grupal las distintas tareas. Esto permitirá la integración de conocimientos y de relaciones interpersonales. Luego se realizará la revisión del trabajo donde se pondrá en discusión los temas y problemáticas delimitadas y la resolución conjunta puesta en marcha para la consigna asignada.

El modelo de capacitación y organización propuesto fue el ensayado para la conformación de los equipos de abordaje de la emergencia sanitaria por COVID-19 dedicados a tareas específicas y que requirieron capacidades técnicas y organizativas para la colaboración con los efectores sanitarios en las distintas etapas de la pandemia: vacunación calendario y eventual COVID-19, búsqueda activa de casos sospechosos, combate de la infodemia o estudio de la traza viral de los brotes, entre otros.

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

Esta experiencia se reproduce y adapta al contexto post pandemia con sus problemáticas emergentes, asumiendo una proyección para un espacio de formación permanente que requerirá de modificaciones en la medida que aparezcan problemáticas en el territorio con suficiente alcance como para constituirse en un módulo de aprendizaje. En esta medida, se asume un contenido curricular flexible que pueda incorporar nuevos módulos o dejar de lado alguno de los propuestos en el presente esquema.

Cabe mencionar que las temáticas orientadas a la salud pública y a las estrategias de APS, han ido cobrando un papel cada vez más relevante en los exámenes para el ingreso a las residencias hospitalarias del sistema integrado de salud, tanto de bioquímica como de farmacia, y vale esta propuesta como un refuerzo de estos contenidos.

El formato taller se implementa en una serie de tres tramos, constituidos en tres asignaturas optativas de carácter semi estructurado, que van constituyéndose en un trayecto personalizado según una planificación establecida con cada estudiante, según un esquema inicial como el siguiente:

TRAMO 1 INICIAL (36 horas)

Módulo 0: Atención primaria de la salud y salud comunitaria.

Módulo I: Prácticas seguras de la tarea en territorio.

Módulo II: Elementos de epidemiología comunitaria.

Módulo III: Comunicación para la salud.

TRAMO 2 SALUD y TERRITORIO (36 horas)

Módulo IV: Agua y comunidad.

Módulo V: Alimentos y comunidad.

Módulo VI: Estrategias APS en salud sexual y reproductiva.

Módulo VII: Vacunación y territorio.

TRAMO 3 APS y PATOLOGÍAS PREVALENTES (36 horas)

Módulo VIII: Estrategias APS para la enfermedad de Chagas.

Módulo IX: Estrategias APS para la patología diabética.

Módulo X: Estrategias APS para la patología oncológica.

Módulo XII: Estrategias APS para la patología tiroidea.

DESARROLLO Y APROBACIÓN DE LAS ASIGNATURAS

La propuesta pedagógica de implementación asume la posibilidad de que una/un estudiante se inscriba en las asignaturas en cualquier momento de su carrera, de preferencia antes de completar la primera mitad de su currícula. En una primera instancia cursará los cuatro Módulos del Tramo 1. Finalizado éste, podrá transcurrir optativamente por los Tramos 2 y/o 3 de manera no simultánea, siendo obligatorio el cumplimiento de tres Módulos de cada Tramo.

La evaluación se implementa en cada Módulo, considerándose una parte teórica que evaluará contenidos conceptuales y una parte práctica, en donde se evaluará adquisición de habilidades y competencias. La evaluación se completará con el cumplimiento efectivo de un mínimo de 20 horas en territorio, desarrollando actividades que desplieguen los conocimientos y las habilidades aprendidas en el tramo teórico práctico previo, sumando instancias de diálogo reflexivas individuales o colectivas.

VALORACIÓN ANALÍTICA - LOGROS Y DESAFÍOS FUTUROS

Al momento de la redacción de este trabajo, se han llevado adelante los Módulos que se describen a continuación. Para el bloque 1 el desarrollo de los Módulos 0 y 1, con un total de 12 de estudiantes en promedio por taller, cuya composición respecto de las carreras de la FCE fue del 50% aproximadamente de Licenciatura en Bioquímica, el restante de Farmacia y Licenciatura en química. Para el bloque 2 el desarrollo del Módulo VII, con un total de 70 estudiantes, cuya composición respecto de las carreras de la FCE fue de 30 estudiantes de Farmacia, 9 de Licenciatura en Química y 2 de Biotecnología. Por último para el bloque 3 el desarrollo del módulo IX, con un total de 7 estudiantes, los cuales pertenecen a la FCE de Farmacia y Licenciatura en Bioquímica.

A su vez, han participado 40 estudiantes de otras unidades académicas de la UNLP y de instituciones públicas con formación en salud como la Escuela de Gobierno en Salud Floreal Ferrara, dependiente del Ministerio de Salud de la provincia de Buenos Aires.

El alcance de la convocatoria para los distintos Módulos, invita a pensar que el espacio de docencia aprendizaje propuesto, tanto en su concepción interprofesional, como en su lógica interinstitucional e interterritorial, requiere de estructuras organizativas que naturalicen los recorridos compartidos con estudiantes de otras carreras, de otras facultades, de otras instituciones, homologándolos a la conformación que es requerida a los equipos territoriales de salud.

CONCLUSIONES

Hemos intentado estructurar un trayecto apuntado a reforzar la formación de profesionales de la salud integrados a los equipos de salud. El concepto que surge de nuestro aprendizaje en la práctica docente, es que detrás del objetivo de constituirse en profesional de la salud, al estudiante debe proveerse no sólo de la formación específica disciplinar en las temáticas a las que debe atender la/el profesional de cualquiera de las carreras hacia las cuales está orientada esta propuesta, sino también de un entendimiento de la interdisciplina y el trabajo de los equipos de salud, y con ello aparece la demanda de la formación interprofesional.

Esto necesariamente deriva en la necesidad de entender el sistema de salud en donde se inscribe este trabajo de equipos, que rápidamente desemboca en las problemáticas que aparecen en el campo de la salud, que excede a los establecimientos efectores y sus equipos, al sistema sanitario, involucrando a otros actores que constituyen este campo y sus disputas. Finalmente, estamos convencidos que el estudio de la salud como disciplina profesional, debe acceder a una perspectiva que incorpore el trabajo conceptual desde aspectos comunitarios y superestructurales en las problemáticas sanitarias, desde donde se piensen los procesos de salud enfermedad como fenómenos complejos y con los determinantes de la salud como variables de referencia, a riesgo de reducir la enseñanza del profesional de la salud a un aprendizaje de los procesos patológicos y de la enfermedad como un fenómeno aislado. A nuestro entender, estos aprendizajes se pueden mejor desarrollar pedagógicamente en los escenarios ofrecidos en la implementación de las estrategias de APS.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bertolotto, A. (2012). Atención Primaria de Salud en Argentina: proliferación desordenada y modelos en conflicto. *Saúde em Debate*, 36, 362-374.
- Coscarelli, M.R. (2003). Ficha de cátedra. "Institución y Currículum" Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata.
- Coscarelli, R. (2014). "Currículo universitario y formación docente". *La experiencia interpelada: prácticas y perspectivas en la formación docente universitaria*. Morandi, Glenda y Ungaro, Ana (comps). La Plata, EDULP.
- Erreguerena, F. (2020). Repolitizar los territorios. Reflexiones sobre los conceptos de territorio y poder en la extensión universitaria. *Revista de extensión universitaria*, (13), 3-3.
- Menéndez, E. L. (2020). Modelo médico hegemónico: tendencias posibles y tendencias más o menos imaginarias. *Salud colectiva*, 16, e2615.

Ortega-Bastidas, J., Matus-Betancourt, O., Márquez-Urrizola, C., Parra-Ponce, P., Alvarado-Figueroa, D., Pérez-Villalobos, C., ... y Bastías-Vega, N. (2019). Desde la concepción de disciplina científica a la noción de didáctica en carreras de la salud. *FEM: Revista de la Fundación Educación Médica*, 22(1), 35-41.

Prácticas de formación en territorio suplementarias a un trabajo de laboratorio

Daniela A. Curvale

Mario G. Díaz

Área N°1 Propedéutica. Departamento de Enfermería. Facultad Ciencias de la Salud. Universidad Nacional de San Luis

Área de Físico química. Departamento de Química. Facultad de Química, Biología y Física. Universidad

IMIBIO-CONICET-SAN LUIS

curvale.daniela@gmail.com

marioguillermo678@gmail.com

RESUMEN

El objetivo de esta propuesta es suplementar el práctico de determinación de arsénico por una técnica oficialmente reconocida, con la elaboración de un mapa de riesgos a través de un estudio epidemiológico y conocer el grado de exposición al arsénico en la población de la ciudad de San Luis. De este modo, la propuesta didáctica para el estudiante le permitirá adquirir el conocimiento, y también logrará incorporar una actividad vinculada a su futuro ejercicio profesional. Por consiguiente, permite lograr la articulación e integración del conocimiento de manera contextualizada, transformándolo en una práctica significativa relacionada con la vida cotidiana, y una problemática real del hidroarsenicismo regional crónico endémico (HACRE).

PALABRAS CLAVE: arsénico; agua segura; HACRE; epidemiología; toxicología; didáctica.

INTRODUCCIÓN

Se tiene conocimiento sobre la existencia de la contaminación natural de Arsénico (As), en aguas de consumo humano en Argentina desde hace más de 100 años y aún no ha sido solucionada (Astolfi, 1981). También hay evidencia que indica que gran parte del territorio argentino presenta agua con niveles de As perjudiciales para la salud, llegando a producir hidroarsenicismo crónico regional endémico (HACRE), patología provocada por la ingesta crónica de As en el agua y los alimentos, ocasionando afecciones de piel (leucodermia y/o queratosis), cáncer de piel, afecciones cardiovasculares, neurotoxicidad (Díaz, 2013), entre otras. Por otra parte, tanto la International Agency for Research on Cancer (IARC) como la Environmental Protection Agency (EPA), sitúan al arsénico inorgánico en su clasificación más alta de sustancias cancerígenas: Grupo I y Grupo IA (IARC, 2004).

Argentina, es la región más extensa del mundo con áreas arsenicales identificadas, de alrededor de 435.000 Km² de superficie en aguas subterráneas (Smedley, 2002; Litter, 2011). Sumado a esto existen alrededor de cuatro millones de personas que están expuestas a altos niveles de As en el agua de bebida, en base al límite de 10 µg/L establecido por la Organización Mundial de la Salud (OMS, 1993; OMS, 2004), siendo la población latinoamericana más expuesta (OMS, 2011). En la actualidad restan muchas regiones que aún no han sido exploradas, lo que implica una importante incertidumbre sobre la real magnitud de la problemática del HACRE en Argentina (Navoni, 2003). El mayor inconveniente se presenta en los lugares donde no hay plantas apropiadas de potabilización y remoción de As del agua para consumo domiciliario como así también en zonas rurales con población dispersa.

En la provincia de San Luis, desde los proyectos de investigación y extensión se han hallado concentraciones de As en agua superaron los 50 µg/L en los distritos de Coronel Pringles, General Pedernera, Buena Esperanza y Gobernador Dupuy (González et al., 2004), también se han detectado concentraciones de As que varían entre 6,9 y 150,0 µg/L (promedio 83,8 µg/L) en las lagunas de Sayape, Los Pocitos, El Durazno, Las Encadenadas, Los Pozos, Los Bomberos, San Juan de Tastú, La Tigra y La Florida, ubicadas en el suroeste de la provincia (Echegoyen et al., 2019).

Debido a la incidencia del HACRE y la cantidad de afectados, es necesario que se realicen, en primera instancia, estudios epidemiológicos que permitan evidenciar la exposición en este caso de As para que las autoridades de la salud tomen conciencia de los efectos que provoca y promuevan acciones para comenzar a solucionar el problema.

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN / INTERROGANTES PRINCIPALES

Actualmente en la Facultad de Química, Bioquímica y Farmacia, la asignatura de Toxicología se dicta para las carreras de Licenciatura en Bioquímica, Química y Farmacia. Particularmente, en la carrera de licenciatura en bioquímica un aspecto profesional que no se muestra en la misma es la labor epidemiológica que pueden realizar. En el análisis de las carreras mencionadas se detectó la insuficiente práctica de la profesión en su rol dentro de la sociedad, en la mayoría de las materias siempre se proponen actividades áulicas o de laboratorio en el espacio físico de la misma universidad, pero ninguna siendo parte de la ciudad y la realidad en la que convivimos.

Existe un amplio consenso en el ámbito de la didáctica de la ciencia e innovación educativa que se obtiene una mejor comprensión de la ciencia que se enseña, cuando aquella se vincula con el entorno cotidiano en este caso el profesional. Ante esta falencia y con el objeto de lograr una transposición didáctica efectiva para abordar a los estudiantes y ponerlos en contacto directo con una de las problemáticas que afecta a la comunidad, proponemos esta actividad que busca atender a las necesidades que surgen de una problemática local que para poder abordarla se requerirá una actitud investigadora, de búsqueda y reflexión por parte del estudiante.

OBJETIVOS

Confeccionar una encuesta epidemiológica para evidenciar el grado de exposición de As en la población de la provincia y confeccionar un mapa de riesgo.

Realizar la determinación de As por una técnica reconocida oficialmente a nivel nacional e internacional.

ABORDAJE METODOLÓGICO

Se propone como actividad de la asignatura, la realización de encuestas epidemiológicas en la comunidad, como trabajo de campo asociado a la experiencia de determinación de As realizada en el laboratorio. Dicha actividad es de carácter descriptivo transversal ya que apunta a identificar localmente la magnitud y distribución de una asociación causa-efecto por As presente en agua de consumo ya demostrada a nivel nacional y local por investigaciones toxicológicas y epidemiológicas, propias y de otros investigadores.

Las actividades prácticas no tienen por qué tener la función exclusiva de recoger datos, sino muy especialmente la de ver con nuevos ojos aquello aparentemente conocido. Es decir, es necesario que, a través de la actividad experimental, los estudiantes identifiquen nuevas

variables, nuevas interrelaciones o regularidades, etc., y que tomen conciencia de los cambios en su forma de percibir el fenómeno objeto de estudio.

Esta actividad se introdujo con preguntas disparadoras como: ¿Qué entienden por integridad?, ¿Responsabilidad profesional ante la sociedad?, ¿Todos los ciudadanos poseemos la misma responsabilidad ante situaciones cotidianas?, ¿Y en situaciones extraordinarias?, ¿Qué saben sobre el elemento As?, ¿Tienen conocimiento sobre la calidad de agua en sus localidades? Con lo planteado y discutido en clase cada equipo de estudiante deberá elaborar un modelo de encuesta epidemiológica que contemple la presencia de un metal tóxico, para luego revisarlos y reformular entre toda una única encuesta epidemiológica en función de los criterios obligatorios para este tipo de encuesta. Seguidamente, se plantea con otra serie de preguntas disparadoras “¿Cualquier persona puede responder a la encuesta? ¿Es necesario fijar una serie de criterios?”, esto genera una discusión que nos lleva a fijar los criterios comunes para realizar la encuesta y de ello surge:

Criterios de exclusión de los individuos para responder la encuesta:

- Menores de 18 años.
- Discapacitados mentales.
- Discapacitados auditivos.
- Personas que están de paso en el domicilio y son de otro lugar.
- Personas que rehúsen contestar la encuesta.

Con los criterios de exclusión plasmados, se procede al abordaje de la redacción de otra sección obligatoria que se corresponde a la recolección de datos epidemiológicos, como es el consentimiento informado. La redacción de este aviso obligatorio al encuestado implica el permiso para utilizar los datos de manera reservada y solo con fines de análisis estadístico de la situación particular de la localidad seleccionada. Con la selección de criterios de exclusión y la confección de este consentimiento informado se procedió a realizar la encuesta en hojas (Figura 1 y 2).

ENCUESTA EPIDEMIOLÓGICA "ARSÉNICO"

Nombre y apellido: _____ Fecha: _____

Edad: _____ Sexo: F M

Ciudad y/o Localidad: _____

1) A-¿Cuántas personas viven en su casa?

Relación de Parentesco	Edad	Sexo (F o M)

B-¿Hace cuánto tiempo vive en su domicilio actual (en años, meses, semanas, días): _____

2) ¿Cuál es el nivel más alto que cursaron o realizaron a nivel educativo? Marque con una X

Nivel de Instrucción	Madre	Padre
Primario incompleto		
Primario completo		
Secundario incompleto		
Secundario completo		
Terciario o universitario incompleto		
Terciario o universitario completo		

3) A Marque con una cruz (X) la situación laboral de tu madre y tu padre:

Situación Laboral	Madre	Padre
Desocupado		
Ocupado estable		
Ocupado inestable (se dedica hacer changas)		
Jubilado / Pensionado		
Busca trabajo		

B-¿En trabajan?

4) ¿Cómo llega el agua a tu casa? Marque con una (X)

Agua de red pública (agua corriente)		Agua de Pozo	

5) ¿Qué tipo de agua consumes en tu casa? Marque con una (X)

Agua de Pozo		Agua envasada		Agua de red	

6) ¿Qué tipo de utilidad le das al agua, además de consumirla? Marque con una (X)

Ducha, limpieza		Cocinar		Llenado de piletas	

7) En tu casa ¿Existen tanques en donde se almacene agua? Marque con una (X)

Si		No	

Figura 1: Hoja N°1 de la encuesta confeccionada para el trabajo de campo.

...Si tu respuesta fue SI, responde de cuantos litros aproximadamente son los tanques?

1) ¿Cuántos litros tomas de Agua por día aproximadamente? (1Litro equivale a 4 vasos llenos). Marca con una (X)

Medio litro (2 vasos)		Dos litro (8 vasos)	
Un litro(4 vasos)		Dos litro y medio (12 vasos)	
Un litro y medio (6 vasos)		Tres litro o más (más de 12 vasos)	

2) ¿Con qué frecuencia se comen los siguientes alimentos en tu casa? Marcar con una cruz (X)

Alimentos	¿Consumes? Cantidad Aproximadamente	Por semana	Al año o muy pocas veces
Mariscos			
Pescados			
Arroz			
Lechuga			
Acelga/ espinaca			
Legumbres (porotos, lentejas)			
Otros vegetales			
Carne Vacuna			
Carne de Cerdo			
Carne de pollo			

3) ¿En tu casa se cultiva para CONSUMO PROPIO, verduras o frutas, tales como Acelgas, apio, remolachas, lechuga, nabos, papas, manzanas, peras uvas o zanahoria... etc? (SI-NO) Cuales?

B - En caso positivo, ¿con qué tipo de agua se ha estado regando estos cultivos?

red pública		pozo		canal/arroyo/rio	
-------------	--	------	--	------------------	--

4) ¿Alguien de tu familia fuma? SI NO ¿Cuántas personas? _____

5) ¿Realizas actividades físicas? ¿Qué deporte practicas?

6) ¿Otros miembros de tu familia realizan actividad física? ¿Cuáles?

7) ¿Algún miembro de tu familia ha padecido o padece? Marca con una X

Diabetes	
Hipertensión arterial	
Dermatitis en palmas de manos y/o pies	
Cáncer de piel	
Cáncer de pulmón	
Cáncer de vejiga	

8) ¿Sabes que es el Arsénico?

¿Sabes algo sobre la problemática del arsénico en el agua?

Figura 2: Hoja N°2 de la encuesta confeccionada para el trabajo de campo.

Para el desarrollo de la actividad los estudiantes se distribuirán de a pares (o no más de 3 integrantes) con el fin de poder recorrer mayor territorio; cada par de estudiantes recorrerá

una calle de Norte a Sur e ir a casa por casa dentro del cuadrante seleccionado de la ciudad (Figura 3). Esta actividad será realizada en una sola jornada. Una vez obtenidas las encuestas dentro del trabajo de aula se procederá al análisis los datos recolectados en planillas tipo Excel.

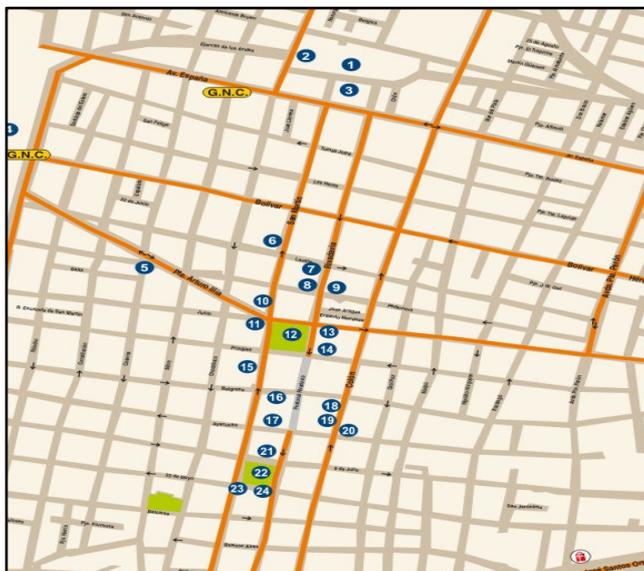


Figura 3: Plano recortado de la Ciudad de San Luis, Argentina. (Consultado en: https://www.gifex.com/America-del-Sur/Argentina/San_Luis/San_Luis/index.html).

Luego con el análisis de los datos de cada grupo utilizando planillas en Excel se extraen las conclusiones agrupando todo lo elaborado; se trabaja sobre los conceptos de riesgo, exposición, salud, carcinogénesis, dosis, efecto, interpretación de gráficos poblacionales, construcción del mapa de la ciudad con los indicadores de riesgo.

De esta forma, guiamos a los estudiantes con una práctica profesional a trabajar los conceptos teóricos de manera aplicada y bien desarrollada a través de la actividad propuesta. Sumada a la experiencia de campo donde los estudiantes realizan la encuesta epidemiológica y toman muestras (de agua de consumo), se continúa con la determinación cuantitativa del As total por el método de Vasak-Sedivek, este método oficial, es clásico y de baja complejidad. Se fundamenta en que el arsénico inorgánico se reduce a arsina, utilizando zinc en solución ácida como reductor. La arsina es absorbida por una solución de dietilditiocarbamato de plata en piridina. La sal de plata reacciona con la arsina y se produce un complejo rojo con absorción máxima a 535 nm, que se puede emplear para la determinación espectrofotométrica de arsénico. Este método es aplicable a la determinación

de arsénico en muestras de agua potable, superficial, subterránea y residual (Wong, 2000; González D., 2003; Navoni, 2003, y Curvale, 2015).

CONCLUSIONES (PROVISORIAS / DE CIERRE)

Los resultados finales a los que se podrían arribar, permitirán adoptar nuevos criterios regulatorios que se ajusten a la realidad local. Esto es relevante, ya que permitirá a los estudiantes percatarse de que no son receptores pasivos de las “verdades” transmitidas por los docentes, que los conceptos y procedimientos de la ciencia son apropiaciones del saber, saber hacer, saber ser y saber convivir de una forma integral, desarrolladas por factores sociales, cognitivos, culturales, afectivos, laborales y académicos.

Por último, podemos concluir que esta actividad que se articula con lo desarrollado por los proyectos de investigación y extensión donde, quienes somos sus docentes, desempeñamos funciones, sino que también invita a los estudiantes a integrar los mismos sumado a la valiosa contribución en la formación del Bioquímico, ya que la misma promueve la movilización de conocimientos, habilidades y valores, por otro lado, esto también representa una oportunidad inmejorable para desarrollar nuevas competencias profesionales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Astolfi, E.; Maccagno, A.; Fernández, J. C.; Vaccara, R.; y Stimola, R. (1981). Relation between arsenic in drinking water and skin cancer. *Biological Trace Element Research*, 3, 133-143.
- Díaz, M. G., Curvale, D. A., & González, D. M. (2013). Arsenic in waters of the central zone of Argentina. *BIOCELL*, 37(3), A64.
- Echegoyen, C., Lecomte, K., Campodonico, V., Yaciuk, P., Jobbágy, E., Heider, G., Pasquini, A., y Sepulveda, L. (2019). Arsénico en lagunas ubicadas en el SE de San Luis (Argentina). *Acta V RAGSU*, 191-193.
- González, D. M., Ferrúa, N. H., Sansone, M. G., Ferrari, S., y Cid, J. (2004). Arsénico en agua de consumo humano en poblaciones de las provincias de San Luis y Buenos Aires [Resumen]. *Acta Toxicológica Argentina*, 12(supl), 7.
- International Agency for Research on Cancer (IARC). (2004). *Monographs on the Evaluation of Carcinogenic Risks to Humans. Some Drinking-water Disinfectants and Contaminants, including Arsenic* (Vol. 84). <https://monographs.iarc.fr/ENG/Monographs/vol84/volumen84.pdf>
- Litter, M. I., Pérez Carrera, A. L., Fernández Cirelli, A., Ingallinella, A. M., Sancha Fernández, A. M., Nicolli, H. B., Cornejo Ponce, L. P., Mañay Larrosa, N. A., Farías, S. S., y Ciminelli, V.

S. T. (2011). El problema del arsénico en el MERCOSUR. Un abordaje integrado y multidisciplinar en la investigación y desarrollo para contribuir a su resolución. *RECYT / MERCOSUL, UNESCO, CN Pq, MBC, Sangari do Brasil e MCTI. Tecnologías para o desarrollo sostenible en el Mercosur: edición 2011 del Premio Mercosur de Ciencia y Tecnología*, 85-110. Brasilia.

Ministerio de Salud de la Nación. Secretaría de Ambiente y Desarrollo Sustentable. Asociación Toxicológica Argentina. (2006). *Epidemiología de Hidroarsenicismo Crónico Regional Endémico en la Argentina. Estudio colaborativo multicéntrico*.

Navoni, J. A. (2003). *Toxicidad del arsénico: Evaluación de riesgo en poblaciones expuestas crónicamente al arsénico* [Tesis doctoral, Universidad de Buenos Aires]. Facultad de Farmacia y Bioquímica.

Organización Mundial de la Salud (OMS). (1993). *Guidelines for drinking-water quality* (2nd ed., Vol. 1). https://www.who.int/water_sanitation_health/dwg/gdwq2v1/en/

Organización Mundial de la Salud (OMS). (2004). *Guidelines for Drinking-Water Quality. Recommendations* (3rd ed., Vol. 1). https://www.who.int/water_sanitation_health/dwg/fulltext.pdf?ua=1

Organización Mundial de la Salud (OMS). (2011). *Guidelines for Drinking Water Quality* (4th ed.). https://www.who.int/water_sanitation_health/publications/2011/dwg_guidelines/en/

Smedley, P. L., y Kinniburgh, D. G. (2002). A review of the source, behaviour and distribution of arsenic in natural waters. *Applied Geochemistry*, 17, 517-568.

Prácticas integrales en el taller con perspectiva literaria de formación en género y derechos humanos en clave intercultural

Erika Silvina Bauger

Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales. Universidad Nacional de La Plata
CONICET

ebauger@gmail.com

ebauger@jursoc.unlp.edu.ar

RESUMEN

El Taller Literario de Formación en Género y Derechos Humanos en Clave Intercultural es un proyecto de extensión de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de La Plata, que articula con la docencia y la investigación y apuesta por una construcción [trans]disciplinaria, [trans]generacional, [trans]feminista, horizontal, desde abajo y encauzada al Sur. Entendemos que los derechos humanos no se limitan a meras declaraciones retóricas o discusiones jurídicas sobre tratados formulados en el marco de organismos internacionales. Por el contrario, entendemos que los derechos humanos abren un amplio campo de sentidos, prácticas y luchas históricas, particularmente en nuestras contextualidades latinoamericanas. En este orden de ideas, a partir de un trabajo teórico-práctico y político-pedagógico de crítica y disputa de los sentidos hegemónicos y excluyentes del derecho, apostamos por generar un espacio de articulación entre la investigación, la docencia y la extensión que permita reflexiones y transformaciones significativas y situadas en el territorio.¹¹

PALABRAS CLAVE: prácticas; integrales; enseñanza del derecho; educación superior; taller literario intercultural; género y derechos humanos

¹¹ Encontrará más información en el siguiente link: <https://www.jursoc.unlp.edu.ar/index.php/taller-con-perspectiva-literaria-de-formacion-en-genero-y-derechos-humanos-en-clave-intercultural.html>
Instagram: <https://www.instagram.com/tallerliterariointerculgenddh/>

CARACTERIZACIÓN Y PROBLEMATIZACIÓN REFLEXIVA DE LOS PROCESOS FORMATIVOS O DE LAS PRÁCTICAS DOCENTES QUE SE ABORDAN

En los últimos años los estándares que componen la normativa internacional de derechos humanos han fijado no sólo las obligaciones negativas, sino también las obligaciones positivas del Estado con respecto a los derechos humanos de todas las personas y de las mujeres en particular. La progresiva “generización” del derecho internacional de los derechos humanos (García Muñoz, 2001) incide en forma directa en nuestra disciplina, creando un sistema específico de protección de la mujer en el Derecho Internacional Privado, tomando como norte las convenciones internacionales de derechos humanos, en particular, la Convención para la Eliminación de Todas las formas de Discriminación contra la Mujer (conocida como CEDAW, por sus siglas en inglés) y la Convención Interamericana para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra la mujer (Convención de Belém do Pará).

Asimismo, las consecuencias de la pandemia de Covid-19 ponen en riesgo los insuficientes avances que se han conseguido en materia de igualdad de género durante las últimas décadas (Consolo y Bauger, 2023). En todas las esferas, desde la educación, la salud, la economía, la seguridad hasta la protección social, los efectos han agravado la situación de las mujeres y las niñas claramente como consecuencia de su sexo (Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, ONU, 2015)¹².

Al analizar los derechos humanos de las mujeres es importante no sólo acudir al marco normativo, sino también a la historia de cómo fue construida la ciudadanía. Es sabido, que la constitución del sujeto de derecho fue cuestionada en sus primeras formulaciones por considerar un sólo estatus de sujeto: hombre, mayor, blanco, occidental, cis heterosexual, sin discapacidades y propietario, escondiendo dentro del neutro universal de individuo abstracto a otros seres humanos (Bauger, 2019, 2020, 2021, 2022, 2023).

Los movimientos feministas desde antaño y con mayor visibilidad en pleno auge de la cuarta ola, con el *Ni una menos*, la campaña por el aborto legal y la educación sexual integral, bregan por mostrar las desigualdades estructurales imbricadas a tramas de poder que generan formas dramáticamente perjudiciales de relación entre las personas. Así, en los últimos años, las temáticas de género y especialmente la preocupación ante las situaciones de violencia machista y feminicidios, se han instalado fuertemente en las agendas de las organizaciones sociales, sindicatos, partidos políticos, medios de comunicación, como

¹² En 2015, la Organización de Naciones Unidas aprobó la Agenda 2030 sobre el Desarrollo Sostenible que cuenta con 17 Objetivos que incluye en el Objetivo 5 la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y las niñas.

también en los distintos poderes y niveles del Estado. Este proceso de creciente visibilización y legitimación social de las agendas de género y sexualidades ha impactado de manera considerable en las universidades públicas de nuestro país, reconociendo y potenciando las experiencias y trayectorias que se desarrollaban de manera periférica o subterránea desde hace décadas. La integralidad de los debates que actualmente emergen como producto de los cambios socioculturales a los que asistimos en materia de géneros, feminismos y derechos humanos, conlleva una serie de reconfiguraciones en las dimensiones institucionales. La creación de nuevos espacios para el abordaje de estos temas en todos los niveles del Estado y, también, en el ámbito de la educación superior, es expresión de este fenómeno de visibilización y jerarquización creciente.

En este contexto, la presente propuesta de intervención académica integral nacida gracias a la Especialización en Docencia Universitaria de la Universidad Nacional de La Plata, aborda el análisis del proceso de diseño, indagación y relevamiento de una propuesta de innovación en extensión universitaria: Taller con perspectiva literaria de formación en género y derechos humanos en clave intercultural, que trabaja con las mujeres de la comunidad Nam Qom de La Plata, la transversalización de los enfoques de género, feminismos jurídicos y derechos humanos en clave intercultural e interseccional.

Estos enfoques vienen siendo debatidos en tanto se configuran en una vacancia en la formación jurídica y socio-profesional, aun cuando existe una producción teórica y política al respecto. Esta situación exige ser problematizada desde una interlocución interdisciplinaria que permita producir desplazamientos significativos que pongan en tensión enunciaciones tradicionales y aporten a la construcción de miradas inclusivas y democratizadoras de los espacios educativos. La finalidad del proyecto parte de considerar la importancia de producir condiciones institucionales para que los derechos humanos no queden relegados a meras declaraciones retóricas, y en este interés, procura aportar a la realización de un trabajo teórico-práctico y político-pedagógico, que desde una epistemología crítica dispute las construcciones de sentido hegemónicas y avance en la transversalización, institucionalización e integralidad de este campo en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de La Plata.

Comprendemos a la literatura y las distintas manifestaciones artísticas como vehículos privilegiados para disparar las construcciones colectivas de conocimiento que buscamos desde el Taller, en tanto son capaces de abordar y arrojar luz sobre las cuestiones que nos preocupan sin caer en los gestos objetivantes propios de los saberes académicos tradicionales. En este sentido, el Taller se consolida como un espacio horizontal de

producción colectiva de saberes, en el que la dimensión transformadora y movilizante impacta tanto a asistentes como organizadores.

OBJETIVOS

El taller persigue como propósito el abordaje de la enseñanza del Derecho con enfoque de género y Derechos Humanos en clave intercultural e interseccional, como forma de reconocimiento de diferentes desigualdades a partir de la raza, etnia, clase social, geografía, edad, salud, idioma, entre otras. Como propuesta se persigue el objetivo de contribuir a que las desigualdades sean visibles y puedan revertirse. Buscamos:

-Crear un espacio de construcción colectiva de conocimientos con la comunidad Nam Qom, mediante la creación de herramientas de identificación y resolución de situaciones vinculadas a problemáticas de género y derechos humanos en clave intercultural e interseccional, en diálogo con producciones artísticas y disparadores literarios, que permitan la reflexión y la expresión colectiva y personal.

-Construir saberes en territorio en forma intercultural, dialógica, horizontal, plural e interdisciplinaria, donde se produzcan nuevos conocimientos y herramientas de acción para tratar problemáticas interseccionales en forma preventiva, en cualquier ámbito donde las personas habiten y transiten.

PERSONAS DESTINATARIAS

Las personas destinatarias de la propuesta de innovación son las mujeres de la comunidad Nam Qom de la Plata que habitan en el barrio Malvinas de La Plata y les estudiantes de grado de la carrera de abogacía que podrán acreditar su participación en los talleres como práctica pre profesional supervisada. Antes de participar en el espacio territorial reciben una capacitación sobre la temática del Taller en el ámbito de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales. El resto de las prácticas se realizan en el espacio de comunitario de la comunidad Nam Qom de La Plata en calle 151 Nro. 469 entre 35 bis y 36 del barrio Malvinas de La Plata. La acreditación requiere la realización y aprobación de un trabajo final que refleje una producción académica de sistematización de la experiencia.

LUGAR Y DÍA DE ENCUENTRO

Espacio de comunitario de la comunidad Nam Qom de La Plata en calle 151 Nro. 469 entre 35 bis y 36 del barrio Malvinas de La Plata, los días lunes en el horario de 14 a 18 hs.

COORDINACIÓN Y DIRECCIÓN

El Equipo de trabajo transdisciplinario se nutre de los saberes de distintas Facultades: Ciencias Jurídicas y Sociales, Artes, Antropología, Filosofía, Humanidades y Ciencias de la Educación, Historia, Psicología, Trabajo Social, Sociología y Comunicación Social. La dirección está a cargo de la Profesora Erika Silvina Bauger y la convocatoria para la integración del equipo permanece abierta conforme a las necesidades del espacio de intervención.

METODOLOGÍA Y DISPOSITIVOS PEDAGÓGICOS

El trabajo en el taller es en el territorio y se aborda a partir de diferentes disparadores: textos literarios y material audiovisual en lenguaje claro, para la construcción colectiva de conocimientos, que surgen de la relación con la lectura y la comprensión de los textos o performance artísticas. Incluiremos también, la sistematización de experiencias propuesta por Jara Holliday (2018) como método para recuperar, reflexionar y difundir la propuesta desde la integralidad que supone la articulación y diálogo de los procesos de enseñanza y aprendizaje, la investigación y la extensión.

En otras palabras, abordamos a partir de distintas herramientas conceptos clave de derechos humanos con enfoque de género. Los contenidos no son rígidos, sino que se adaptan a las necesidades de los asistentes.

Los dispositivos pedagógicos y materiales bibliográficos abarcan textos teóricos académicos, textos literarios y materiales audiovisuales que formarán el marco teórico y político pedagógico del equipo interdisciplinario de trabajo y que se dividirán en dos ejes (Eje 1: Derechos Humanos en clave intercultural y Eje 2: Género y perspectiva de género).

DESAFÍOS FUTUROS

La transversalización de los enfoques de género, feminismos jurídicos y derechos humanos en clave intercultural e interseccional, a pesar de haber sido debatidos, siguen configurando una vacancia en la formación jurídica y socio-profesional, aun cuando existe una producción teórica y política al respecto. Esta situación exige ser problematizada desde una interlocución interdisciplinaria que permita producir desplazamientos significativos que pongan en tensión enunciaciones tradicionales y aporten a la construcción de miradas inclusivas y democratizadoras de los espacios educativos.

Como preguntas críticas a estos primeros pasos se formulan las siguientes: ¿Cuáles son las relaciones entre las/os participantes? ¿qué tipo de relaciones se desarrollan? ¿de qué modo

se relacionan?; ¿Cómo incentivar la participación de otras/os docentes? ¿Cómo incentivar la participación de estudiantes?; ¿Cuáles han sido los aciertos? ¿Cuáles han sido las medidas de pata?; ¿Qué tensiones y contradicciones aparecieron? ¿A qué se debieron? ¿Se mantienen? ¿Se superaron? ¿Por qué?; ¿Qué papel jugó cada actriz y actor en la formulación de propuestas?; ¿Cuáles han sido las estrategias (administrativas, logísticas, pedagógicas, organizativas) que nos hemos dado?; ¿Qué dispositivos hemos construido? ¿cuáles hemos adaptado?; ¿Qué transformaciones reconocen/identifican las/los diversos participantes del proyecto? (estudiantes, docentes, gestión); ¿Quiénes quedaron fuera en el camino? ¿Por qué? ¿A quiénes no estamos viendo en el proceso?; ¿Qué afirmaciones centrales nos indican el camino a seguir? ¿Qué reforzaríamos y qué no volveríamos a hacer? ¿Qué le recomendaríamos a otras experiencias semejantes?; ¿Qué productos podemos elaborar para compartir aprendizajes con los estudiantes, personal académico, extensionistas, organizaciones sociales, funcionarias/os, autoridades de la Facultad, comunidad, medios masivos de comunicación, redes sociales?

POSIBLES LÍNEAS DE TRANSFORMACIÓN

Como cierre, creo que todos estos interrogantes son hipótesis que se pueden reformular a medida que se camina en el proceso. En primer lugar, creo que es muy importante colectivizarse para formar redes de apoyo, contención, diálogo, intercambio, empatía en las diversidades que permita un empoderamiento individual desde una construcción colectiva. En el ámbito de mi Facultad, construir una Red de Profesoras para impulsar cambios necesarios para lograr una igualdad real y concreta y no meramente formal y generar políticas universitarias que produzcan, en definitiva, un cambio cultural.

No es inocuo lo que hacemos en las aulas y es una responsabilidad mirarnos al espejo y como Bourdieu: “objetivar al sujeto objetivante”. A veces la imagen que nos devuelve el reflejo puede no agradarnos, pero tenemos que ser valientes y animarnos a deconstruirnos una y otra vez. Fundarnos y refundarnos en la propia historia. Como dice Borges: “Nos acecha el cristal. Si entre las cuatro paredes de la alcoba hay un espejo, ya no estoy solo. Hay otro. Hay el reflejo que arma en el alba un sigiloso teatro”.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bauger, E. S. y Bidone, A. (2017). *Análisis de las Prácticas de la Enseñanza*. Trabajo final del Taller de Análisis de las Prácticas de Enseñanza de la Especialización en Docencia Universitaria (UNLP). Disponible en <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/77410>

Bauger, E. S., Lora, L. N., Toranzo, M. R. y Zas, O. (2019). "Formación y contenidos transversales en la enseñanza del Derecho". En Orlor, José (comp.). *Enseñanza del Derecho en el siglo XXI: Desafíos, innovaciones y proyecciones*. La Plata: Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales (UNLP).

Bauger, Erika S. (2019). "Perspectiva de géneros y feminismos jurídicos en la enseñanza del derecho". *Revista Derechos En Acción*, vol. 11, Nº 11 (pp. 297-312). Recuperado de <https://revistas.unlp.edu.ar/ReDeA/article/view/7540/6718>

Bauger, E. S. (2020). Feminismos jurídicos y pluriculturalidad: ensayando una visión en tiempo de pandemia. *Derechos En Acción*, 16(16), 437. Recuperado de <https://revistas.unlp.edu.ar/ReDeA/article/view/10775/9591>

Bauger, E. S. (2020). El amparo colectivo para garantizar el derecho de igualdad laboral y no discriminación en razón del género. *Anales De La Facultad De Ciencias Jurídicas Y Sociales De La Universidad Nacional De La Plata*, (50), 049. <https://doi.org/10.24215/25916386e049>

Bauger, E. S. (2020). Propuesta de intervención: Talleres con perspectiva literaria de formación en género y derechos humanos en clave intercultural. *Trayectorias Universitarias*, 6(11), 043. <https://doi.org/10.24215/24690090e043>

Bauger, E. S. (2021). Ensayando recetas para transversalizar la perspectiva de género feminista y los derechos humanos en las prácticas de enseñanza del Derecho Internacional Privado. *Trayectorias Universitarias*, 7 (13), e082, 2021 ISSN 2469-0090 | <https://doi.org/10.24215/24690090e082>

Bauger, E. S. (2021). Perspectiva de género, derechos humanos y feminismos jurídicos en la enseñanza del Derecho Internacional Privado. *Anales De La Facultad De Ciencias Jurídicas Y Sociales De La Universidad Nacional De La Plata*, (51), 090. <https://doi.org/10.24215/25916386e090>

Bauger, E. S. (2021). Feminismo interseccional en Argentina: Pluriculturalidad y Derechos Humanos de las mujeres indígenas. *Revista de la Facultad de Derecho de México, Tomo LXXI, Número 281, Septiembre- Diciembre 2021*. DOI: <http://10.22201/fder.24488933e.2021.281-2>.

Bauger, E. S. (2021). Capítulo 3: "Perspectiva de Géneros y enfoques no binarios. Prácticas de enseñanza del derecho con perspectiva de género(s) y derechos humanos en contexto de pandemia". En José Orlor ... [et al.]; editor literario Julieta Duedra; Josefina Napal; Rodrigo Atencio; prólogo de Pablo Lazzatti; Analía Reyes *Enseñar Derecho en tiempos de pandemia: debates y reflexiones docentes en la virtualidad emergente* (pp. 153-157). 1a ed. - La Plata:

Editorial: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, 2021. Libro digital, PDF. Archivo Digital: descarga y online. ISBN 978- 950-34-2001-0

Bauger, E. S., Ciancio, a., Lazzatti, P. y Lezcano, J. (2021). “Análisis de experiencias educativas”. En José Orler ... [et al.]; editor literario Julieta Duedra; Josefina Napal; Rodrigo Atencio; prólogo de Pablo Lazzatti; Analía Reyes *Enseñar Derecho en tiempos de pandemia: debates y reflexiones docentes en la virtualidad emergente* (pp. 189-191). 1a ed. - La Plata: Editorial: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, 2021. Libro digital, PDF. Archivo Digital: descarga y online. ISBN 978- 950-34-2001-0

Bauger, E. S. (2021). *Una pedagogía crítica feminista para desarticular las relaciones de saber- poder en las prácticas de enseñanza del derecho*. Ponencia presentada en el V Congreso de Enseñanza del Derecho organizado por el Observatorio de Enseñanza del Derecho de la FCJyS UNLP los días 15, 16 y 17 de noviembre de 2021.

Bauger, E. S. (2023). *Reconstrucción crítica de un relato de experiencia pedagógica para crear una propuesta de intervención académica*. IV Jornadas sobre las Prácticas Docentes en la Universidad Pública: Producir universidad, garantizar derechos y construir futuros en el mundo contemporáneo. Dirección de Capacitación y Docencia, Especialización en Docencia Universitaria (UNLP).

Edelstein, Gl. (2000). El análisis didáctico de las prácticas de la enseñanza. Una referencia disciplinar. *Revista IICE*, Año IX, N° 17 (pp. 3-7). Buenos Aires: Miño y Dávila y Facultad de Filosofía y Letras-UBA.

Ezcurra, A. M. (2011). Enseñanza Universitaria. Una inclusión excluyente. Hipótesis y Conceptos. En Elichiry, Nora (coord.) *Políticas y prácticas frente a la desigualdad educativa. Tensiones entre focalización y universalización* (Cap. 6). Buenos. Aires: Noveduc.

Fernández Lamarra, N. (comp.) Aiello, M.; Álvarez, M.; Fernández, L.; García, P.; Grandoli, M.E.; Ickowicz, M.; Paoloni, P. y Perez Centeno, C. (2015). *La innovación en las Universidades Nacionales. Aspectos endógenos que inciden en su surgimiento y desarrollo*. Universidad Nacional de Tres de Febrero/ Provincia de Buenos Aires / Argentina Prólogo, Introducción y Partes I y IV.

Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Sao Paulo: Paz y Tierra.

González, M. G. y Marano, M. G. (2014). *La formación de abogadas y abogados*. Nuevas configuraciones. La Plata: Imás.

González, M. G. y Barcaglioni, G. (2021). Capítulo 2 Violencias contra las mujeres. Trayectorias y recorridos: del círculo al sistema. En M. G. González (compiladora) *Todo lo*

que está bien no es lo que parece. Acceso a la justicia en casos de violencia de género y salud mental (pp. 49-104). La Plata: Edulp. Recuperado de <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/110792>

Kohen, B.; Ariza, S. y Ramallo, M. de los Á. (2019). Women in the Legal Academy at the Law School of the University of Buenos Aires. En: Schultz, Ulrike; Shaw, Gisela; Thornton, Margaret y Auchmuty, Rosemary, *Gender and Careers in the Legal Academy*, Oñati Series on Law and Society, London, Hart Publishing.

Mignolo, W. D. (2005). *The Idea of Latin America*. Traducción de Silvia Jawerbaum y Julieta Barba: *La idea de América Latina*. Barcelona: Editorial Gedisa, S.A.

Rodino, A. M. (2011). La educación con enfoque de derechos humanos como práctica constructora de inclusión social. *Revista IIDH*, Vol. 61, pp. 201-223. Disponible en <https://www.corteidh.or.cr/tablas/r34228.pdf>

UNESCO (2016). *Innovación Educativa*. Serie: Herramientas de apoyo para el trabajo docente. Oficina de Lima, Perú. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002470/247005s.pdf> [consulta 18 abril 2019]

Zabalza Beraza, M. y Zabalza Cerdeiriña, A. (2012). *Innovación y cambio en las instituciones educativas*. Rosario, Homo Sapiens Ediciones.

Prácticas situadas como espacio para el ensamble de saberes

Damián Demaro
María Florencia Vendramin
Facultad de Artes. Universidad Nacional de La Plata
damalde@gmail.com
florvendramin@gmail.com

RESUMEN

El presente artículo relata una experiencia de intercambio a partir del método conocido como práctica situada, realizada en mayo de 2024 por un grupo de estudiantes, egresados y docentes de la Universidad Nacional de La Plata con la comunidad de Santa Ana, en la provincia de Jujuy.

El proyecto, denominado Trocar pretende generar valor en comunidades que practican Turismo Rural Comunitario (TRC), a partir de la implementación de prácticas situadas de diseño, cine, comunicación y marketing; para cocrear estrategias de comunicación a través del intercambio de saberes que permitan posicionar a dichas comunidades como una alternativa competitiva para el turismo, aumentando el interés y la captación de turistas.

Trocar es un ensamble de miradas y prácticas que toma el abordaje de la extensión universitaria, a partir de una propuesta de viaje de estudio, que resignifica las ferias de trueque de los pueblos andinos y la construcción en comunidad.

PALABRAS CLAVE: práctica situada; viaje formativo; intercambio; territorio; comunidad

INTRODUCCIÓN

Trocar es un intercambio de saberes. Se inspira en la práctica andina de esos grandes mercados del trueque, como hecho político de intercambio, donde los que participan llevan lo que mejor saben hacer, pensando en ese hacer como el involucramiento de su recorrido, su historia. Por ejemplo, cuando una familia campesina ofrece su producción de papas, con ellas comparte su saber ancestral, los nutrientes de su tierra, su tiempo, sus días de sol.

Actualmente, esta experiencia forma parte de un proyecto de extensión denominado “Trocar para transformarnos” de la Facultad de Artes de la Universidad Nacional de La Plata. Busca explorar un formato experimental de enseñanza y aprendizaje a partir del encuentro, por medio de un viaje formativo y de intercambio para estudiantes y docentes de las carreras de Diseño en Comunicación Visual, Artes Audiovisuales, Comunicación Social y Comunicación Digital; que permita unificar el recorrido académico/docente y los desafíos profesionales, con una mirada integralista.

De esta manera, la experiencia se enmarca en el concepto de “aprendizaje situado”, propuesto por los autores Lave y Wenger (1991), el cual se desarrolla en un contexto social, requiere la pertenencia al mismo y se fundamenta en tres elementos de una comunidad de práctica: pertenencia, participación y praxis.

Los conceptos de “prácticas situadas” y “prácticas integrales” implican un tipo particular de vivencia de aprendizaje y enseñanza, donde se articula la investigación y la extensión.

Según Humberto Tomassino (2009), estas prácticas aportan a la construcción de una universidad mucho más comprometida con las transformaciones sociales, que apuntan a la integralidad de una forma sincrónica y armónica. Se trata de generar implicancias con la población destinataria en la búsqueda de problemáticas y soluciones, y de propiciar que los docentes integren la investigación y la enseñanza con las discusiones y aprendizajes surgidos de esas implicancias. Además, invitan a crear lazos entre la universidad y la sociedad para generar una construcción popular, abierta y nómada.

Al mismo tiempo se toma la experiencia de campo producida por Maria Bonicatto (2023)¹³ buscando interpelar el hacer universitario en el territorio, lo que conlleva a sistematizar las prácticas universitarias y a proponer un diseño metodológico y estratégico para la intervención en ellas de manera integral.

¹³ La autora produce su abordaje desde la conducción del equipo de Políticas Sociales de la Universidad Nacional de La Plata. Durante más de una década cientos de proyectos de extensión de las 17 facultades interactuaron con el objetivo de generar una metodología de intervención entre el hacer universitario y el territorio.

La idea de un viaje formativo atraviesa la extensión, investigación y docencia en las problemáticas que suceden en los territorios, y genera otra dimensión de la enseñanza-aprendizaje para los diversos actores que propician esta práctica multiactoral.

La experiencia permite repensar el rol de los futuros profesionales, y más allá de la referencia a diseñadores, Frascara (2000) propone que los mismos:

“...deben reconocer las situaciones sociales en que trabajan y a las que contribuyen, y tomar posiciones conscientes para definir el futuro de la profesión. Para que esto suceda, deberán en cierto modo cambiar su rol, desarrollar nuevas herramientas, integrarse en grupos interdisciplinarios, iniciar proyectos y actividades, generar nueva información y diseminarla. Este proceso extenderá la base de conocimientos de la profesión y permitirá que más diseñadores se ocupen de proyectos socialmente importantes. Como resultado se puede esperar un fortalecimiento de la importancia de la profesión para la sociedad, una apertura de nuevas oportunidades de trabajo y un alza del valor percibido de la profesión.” (p.28)

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

ETAPA DE DIAGNÓSTICO Y PLANIFICACIÓN

Para la primera edición de este proyecto se eligió la comunidad de Santa Ana, Jujuy; un poblado de unos 600 habitantes aproximadamente que desde hace unos años implementa experiencias de Turismo Rural Comunitario y se emplaza en la ruta denominada “De la Quebrada de Humahuaca a las Yungas”, en el norte argentino.

Uno de los grandes desafíos a enfrentar era el escaso tiempo disponible para la vinculación con el territorio, lo cual determinó la estrategia de generar previamente diferentes tipos de contactos con la comunidad.

El primer modo de contacto fue telefónico y se realizó por intermedio de Margarita, una de las guías del lugar. El vínculo permitió trabajar conjuntamente un mapa de actores con los principales referentes a contactar, entre los que se encontraban emprendedores, artesanas, dueños de comedores y hospedajes.

Una vez realizado este mapeo, se comenzó la etapa de análisis de contexto. Para ello se llevaron a cabo sondeos de opinión pública de los prestadores de servicios y se coordinaron las entrevistas en profundidad con miembros de la RATuRC (Red Argentina de Turismo Rural Comunitario), agencias de turismo y funcionarios del Estado.

Por otro lado, se realizó un relevamiento mediante la técnica “mystery shopper” para tener información previa y valiosa del cuadro de situación e identificar los puntos sensibles a

mejorar. Para ello, se construyeron arquetipos de turistas a partir de 4 perfiles detectados como visitantes de Santa Ana: académico extranjero, deportista brasilero o de país limítrofe, motoquero argentino y joven que viaja con amigas/os a lugares nuevos. Un grupo de estudiantes y docentes llevó adelante la implementación de esta técnica, que implica actuar como cliente fantasma o cliente misterioso. Cada integrante tomó el rol de simular ser uno de estos perfiles de viajeros, y escribir a los distintos hospedajes y contactos de turismo para pedir información.

De esta primera acción surgieron varios puntos, tanto positivos como negativos, que permitieron delinear la estrategia a realizar en la práctica situada: la confección de respuestas preestablecidas, con la finalidad de acortar tiempos, cuidar las faltas de ortografía y contar con un texto inicial que atienda las principales consultas de los turistas; y la necesidad de contar con una galería de imágenes de buena calidad de los diferentes productos: visitas guiadas, gastronomía, hospedaje y artesanías.

PRIMER VIAJE DE ACERCAMIENTO

En la etapa siguiente, previa al viaje grupal, el coordinador (quien tomó el rol de interlocutor inicial), realizó un primer viaje de acercamiento a Santa Ana. El objetivo fue generar una primera aproximación al territorio y al vínculo con los actores.

Se realizó una reunión que contó con la presencia de unos 25 vecinos, que sirvió para conocer a los actores involucrados en el proyecto, contar la propuesta y generar el espacio de invitación a participar. Se propuso una dinámica de intercambio para detectar en conjunto las necesidades de comunicación existentes y definir la agenda de problemas. Esto permitió también observar la vinculación entre los actores, los intercambios y conflictos entre ellos, además de concluir en un diagnóstico general.

Con respecto a la detección en conjunto de las necesidades y problemáticas de comunicación, se listaron, entre otras: la necesidad de capacitación en el uso y generación de contenidos para redes sociales; la creación de contenido con el objetivo de posicionar a Santa Ana como destino turístico; el diseño de una marca gráfica para representar la identidad turística de Santa Ana; la provisión a cada emprendedor de fotos y textos de presentación, para luego convertirlos en flyers (con una estética compartida) y que puedan ser difundidos por Whatsapp y otras redes sociales; además de la incorporación a Google Maps de los emprendedores que aún no estaban ingresados.

Luego de una votación entre todos, se acordó que los objetivos principales del proyecto giraran en torno a dos temas que constituyeron el Producto Mínimo Viable (PMV): la creación

de fichas de presentación para cada uno de los emprendimientos (incluyendo tres a cinco fotos y un texto), y la generación de una pieza publicitaria a modo de spot que tenga como fin el posicionamiento de Santa Ana como destino turístico. Las piezas incluyeron a los emprendedores de seis hospedajes, tres comedores, dos grupos de artesanas y cinco guías que realizan tres visitas guiadas diferentes.

EL VIAJE GRUPAL

Luego se programó el viaje grupal. La dinámica planificada para la experiencia consistía en destinar los primeros dos días para conocer la comunidad y sus actores; y vivenciar como “turistas” los diferentes productos que ofrece la comunidad: alojamientos, casas de comidas, talleres de artesanía y recorridos con guías. Los cuatro días restantes estarían dedicados al trabajo de creación de estrategias, piezas de diseño y procesos de comunicación surgidas a partir de los intercambios obtenidos, con el objetivo de entregar el material producido antes del regreso.

La primera dificultad fue que en los dos primeros días se había sumado una actividad de restauración en una parte del sitio Arqueológico Qhapaq Ñan, en el marco de la celebración de los 10 años de su declaración como Patrimonio de la Humanidad por la UNESCO. La dinámica de trabajo involucraba a hombres y mujeres de Santa Ana, que salían muy temprano y volvían con la caída del sol. Esta contingencia obligaba a repensar la organización de la práctica situada, ya que esos días se contaría con la mitad de los emprendedores. A esto se sumaban dos eventos que estaban considerados previamente en agenda: la ExpoFeria de la Papa y los festejos del 25 de mayo. Fue clave organizar una grilla de trabajo flexible para adecuar las actividades propuestas día a día, en función de los eventos de la localidad.

Estos dos primeros días fueron difíciles para el grupo de trabajo, ya que el contacto con los actores se vio reducido. El grupo estaba dividido en tres alojamientos distintos y sin buena conexión a internet en el pueblo. A esto se sumaba que los integrantes de la comunidad no llegaban a dimensionar el proyecto en su totalidad.

Aún así, con el calendario más flexibilizado, y un poco más de paciencia en los tiempos previamente pautados, se logró coordinar las distintas actividades y contactos con los grupos de emprendedores.

Se organizaron actividades con los dos grupos de bordadoras que son parte de los productos turísticos que ofrecen a los visitantes de Santa Ana. Con el grupo Flor de Altea se generó un taller de bordado en Abra del Valle al atardecer, en el que se produjo una demostración del proceso de trabajo y técnicas de bordado en sus típicos rebozos. Con el grupo Warmi Pura

se visitó un campo cercano al pueblo, donde desplegaron su producción de rebozos, mantas y prendas. En este caso no se realizó ninguna demostración de bordado en vivo pero sí se generaron charlas con las mujeres donde se permitió conocer con mayor profundidad la idiosincrasia y origen de la comunidad. El desafío fue lograr que todas las mujeres tengan protagonismo, ya que había algunas que solían tomar el dominio de la palabra y generaban inhibición en el resto. Fue un trabajo grupal el de detectar estas cuestiones e intentar equilibrar la participación de todas.

Otra de las actividades fue una reunión con todos los emprendedores (que inicialmente estaba pautada para el primer día, pero las actividades extras lo habían dificultado), en la que participaron unas 25 personas. Esto permitió repasar cuáles eran los objetivos del proyecto, qué se esperaba hacer en Santa Ana, entre otros aspectos. Además, permitió conocer a quienes no se habían contactado aún, generando cercanía y confianza para la realización de entrevistas y fotografías.

La dinámica del grupo cambió al tercer día cuando se pudo unificar el alojamiento en el mismo lugar, y a la vez disponer de un espacio físico de trabajo que emulaba un aula o un estudio de diseño. Contar con un espacio que permitiera estar frente a una computadora dio confianza, relajación y una mayor productividad; por tratarse de espacios similares a los habitados por el grupo.

La división de equipos y roles fue clave: se coordinaron tres pequeños grupos con actividades y funciones concretas para cada uno. Uno de ellos comenzó con la producción de diseño; el segundo culminó la realización de los reportajes; y el tercero finalizó la producción de fotografías y videos. Además, una dupla comenzó a redactar el texto para el spot publicitario y seleccionar las imágenes para el mismo.

Otra de las actividades postergada por los trabajos de restauración, fue la realización de dos de los circuitos guiados. Se partió a las 6:30 hs. hacia Abra del Valle a esperar el amanecer; uno de los puntos turísticos por los que se conoce a Santa Ana. Luego, se realizó una caminata de los 2,9 kilómetros del Qhapac Ñan, más conocido como Camino del Inca. Al igual que en el caso de las artesanas, las guías mujeres no se animaban a hablar a cámara y el único guía masculino era el que tomaba el rol protagónico. Nuevamente, el equipo trabajó en el incentivo de las mujeres a participar, a partir de la escucha de los motivos de sus inseguridades, con el objetivo de acompañar esos miedos y buscar balancear los protagonismos.

Para el último día, se generó una convocatoria a la comunidad para la participación en un encuentro en el que propuso compartir la producción comunicacional que se dejaría como

parte del intercambio. Esta vez la convocatoria fue mucho mayor: más de 50 personas se acercaron a la reunión.

Luego de una breve introducción, comenzó la presentación mostrando el spot: la pieza más representativa del paso de Trocar por Santa Ana. Se hizo un gran silencio mientras se proyectaba el video y al finalizar, todos aplaudieron con alegría.

La devolución del pueblo fue cercana y emotiva. La mayoría destacó que el video ilustraba el espíritu de Santa Ana, y algunas mujeres se sorprendieron al reconocer en la voz en off alguna frase que habían dicho en las charlas. Además, destacaron que lo que se mostraba inspiraba y motivaba a seguir trabajando en el turismo rural comunitario.

La jornada culminó con una capacitación con los emprendedores, donde se hizo entrega del material (fichas y fotografías) y se trabajó en la mejora del uso de la herramienta Whatsapp, a partir de cómo enviar imágenes, responder mensajes, etc.

Esta última jornada provocó en la comunidad una transformación en el vínculo. Se manifestaron formas de agradecimiento e intercambio que no eran esperadas. Muchos se acercaban a compartir lo que sabían: un vecino preguntó si podía recitar un poema, su hija cantó una coplita que había aprendido en la escuela y un grupo de artesanas trajo un regalo bordado a cada integrante del equipo. Se recibieron invitaciones a cenar esa noche y a desayunar al día siguiente; y toda la comunidad hizo hincapié en que el grupo era bienvenido a Santa Ana cuando se desee.

VALORACIÓN ANALÍTICA - LOGROS Y DESAFÍOS FUTUROS

La experiencia logró cumplir con los objetivos planteados en varios niveles. En cuanto al Producto Mínimo Viable que se había establecido, se entregaron las piezas en tiempo y forma, además de dejar a la comunidad lineamientos de cómo utilizar esas herramientas de forma eficaz. El pendiente durante la estadía fue la producción de las fichas para los comedores, ya que no se logró coordinar a tiempo el registro de los platos por las demoras que tuvieron los actores dadas las circunstancias de actividades locales que tuvieron los integrantes de la comunidad.

Otro de los logros para mencionar fue la generación de un vínculo de confianza con la comunidad a pesar de que el tiempo en el territorio fue acotado. Esto fue posible gracias al contacto previo al viaje, a la búsqueda de acuerdos, al armado del mapa de actores, a la aplicación de la técnica de mystery shopper para generar diálogos por Whatsapp; solo por mencionar algunos aspectos. Encontrar otras alternativas de interrelación con el territorio sin estar de forma física fue una premisa necesaria para alcanzar el resultado.

Un hito significativo fue la posibilidad de articular con otros entes educativos en la búsqueda de potenciar el proyecto y estimular la mirada comunicacional sobre el turismo del pueblo. Por un lado, se realizó una visita a la Escuela Secundaria N°31, que tiene orientación en Comunicación, donde se trabajó con estudiantes de la materia “Comunicación y medios digitales” a partir de una serie de actividades lúdicas, en las que se propuso despertar la valoración de su rol como futuros comunicadores y su vínculo con la práctica del turismo en el pueblo.

La segunda articulación surgió a partir de una reunión con la coordinadora de la Licenciatura y Tecnicatura en Turismo de la Universidad de Jujuy y su equipo; quienes mostraron gran interés por generar actividades en común. Ese contacto derivó en la invitación a un conversatorio con estudiantes de Turismo, que se realizó de forma virtual al regresar y donde se compartió la experiencia en Santa Ana, debatiendo la importancia de este tipo de acciones en el territorio.

A partir de una retrospectiva e intercambio sobre los resultados del primer encuentro con la comunidad, se concluye que el desafío del proyecto es encontrar nuevos mecanismos para pensar algún tipo de continuidad. Si bien el plan originalmente implicó una práctica situada que inicie y termine con el viaje en sí mismo, desde el regreso se continuó el contacto con la comunidad, acompañando la implementación de las piezas, respondiendo consultas e inquietudes, y generando nuevas piezas a partir del material producido.

La continuidad y el regreso a visitar el mismo destino permite fortalecer y profundizar el camino iniciado a partir de este viaje. Sin embargo, se debe destacar que el espíritu del proyecto no considera que la comunidad se vuelva dependiente de estas prácticas, para que puedan promover el desarrollo de sus propias gestiones. Por ello, un objetivo emergente es tomar como un nuevo eje la creación de talleres de formación, por ejemplo “fotografía desde el celular”, destinado a los emprendedores y con la participación activa de las/os estudiantes de la escuela secundaria con el objetivo de promover la apropiación de herramientas de diseño, fotografía y creación de textos, para que ellos mismos puedan administrar sus comunicaciones.

En cuanto al equipo de trabajo, el desafío a futuro será incorporar estudiantes de distintos años y diversas carreras, a modo de poder enriquecer aún más la experiencia desde la interdisciplinariedad. Además, será importante para las metas del proyecto incluir en futuros viajes a estudiantes que trabajen en la investigación previa. Por último, se contemplan otras opciones de financiamiento externo para costear pasajes y gastos; y así mejorar y potenciar el trabajo del equipo.

CONCLUSIONES

Como caso experimental de práctica situada con modalidad de intercambio, se considera que este proyecto puede replicarse a futuro con distintas disciplinas, escenarios y componentes. Es una experiencia que permite seguir repensando el diseño y la construcción de los espacios formativos, en consonancia con la afirmación de Tomassino acerca de la reconfiguración del acto educativo a partir de los procesos de enseñanza y aprendizaje que se generan junto a la gente, lo cual permite redimensionar el poder que circula en los diferentes actores.

En este sentido, el vínculo directo con el territorio propone a estudiantes y docentes situaciones desconocidas en la vivencia áulica y resulta significativo para ambas partes. El desafío de la experiencia permitió resolver situaciones que suelen tener cierto nivel de complejidad, a partir de las herramientas vinculadas con las disciplinas implicadas, la tecnología disponible, los obstáculos emergentes y los tiempos reales con los que se contó. Esto puede relacionarse con el concepto de educación experiencial propuesto desde el abordaje de Camilloni que implica una clase particular de aprendizajes y una estrategia de enseñanza con enfoque holístico destinada a relacionar el aprendizaje académico con la vida real. A esta vivencia se le suma la experiencia de cocrear con y para la comunidad; lo que implica trabajar con las problemáticas reales de las personas.

Por otra parte, la diversidad de miradas provenientes de las distintas disciplinas y edades, con formaciones y experiencias disímiles, logró una articulación de saberes que se vio reflejada en los resultados de la producción colectiva, e individualmente logró la apropiación en los aprendizajes a partir de las diferencias en los abordajes.

En este proceso fue clave el vínculo entre estudiantes y docentes, que se vio modificado y profundizado a partir de la convivencia, del trabajo a la par en un mismo equipo, lo cual permite reconfigurar el vínculo en múltiples direcciones.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bonicatto, M. (2023). *Prácticas universitarias integrales*. Ringuelet. Prueba de galera editoras.
- Camilloni, A. (2013). La inclusión de la educación experiencial en el currículo universitario. En: *Integración docencia y extensión. Otra forma de enseñar y de aprender* (pp.11-21). Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.
- Frascara J. (1997). *Diseño gráfico para la gente: Comunicaciones de masa y cambio social*. Buenos Aires. Ediciones Infinito.

Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Aprendizaje situado - Participación periférica legítima*, Traducción de Miguel Espíndola y Carlos Alfaro. Supervisión de la traducción: Giovanna Winckler. New York. Cambridge University Press.

Tommasino, H. (2009). *Generalización de las prácticas integrales. Los aportes de la extensión para su implementación [Objeto de Conferencia]*. III Congreso Nacional de Extensión Universitaria, Universidad Nacional del Litoral. Santa Fé, Argentina.

Reflexiones sobre prácticas formativas integrales en dos proyectos de extensión universitaria con trayectoria en el mismo territorio

María F. Rossi Batiz

Marina T. Isla Larrain

Facultad de Ciencias Naturales y Museo. Universidad Nacional de La Plata

Facultad de Ciencias Médicas. Universidad Nacional de La Plata

mfrb@fcnym.unlp.edu.ar

marinaislalarrain@med.unlp.edu.ar

RESUMEN

La Extensión Universitaria es una de las prácticas que definen la vida académica que puede desarrollarse en diversos formatos en los que el trabajo con la Comunidad y la interacción entre diversas propuestas que incorporan a estudiantes, terminan convirtiéndose en una posibilidad de profesionalizar las prácticas e integrar contenidos propios de diferentes campos, de modo que sea posible interdisciplinar la formación de los futuros egresados a partir del abordaje *in situ* de problemas concretos del territorio. Con el propósito de ahondar a futuro en una posible articulación, en esta contribución se vinculan, relatan y discuten experiencias de los Proyectos de Extensión Universitaria: “Redescubriendo los Humedales: Talleres de Educación Ambiental” y “Las Raíces de las Ollas de Berisso” (UNLP).

PALABRAS CLAVE: integralidad; extensión; formación; territorio

CARACTERIZACIÓN Y PROBLEMATIZACIÓN REFLEXIVA DE LAS PRÁCTICAS FORMATIVAS QUE SE ABORDAN

La Extensión Universitaria es una de las prácticas que definen la vida académica, más allá de que, no necesariamente, todxs lxs universitarixs han transitado por esas experiencias, sobre todo porque la lógica de los proyectos aún está lejos de la curricularización. Debido a la no obligatoriedad en la participación para lxs estudiantes, muchxs se gradúan sin transitar por ese tipo de experiencias. No obstante, existen formatos en los que el trabajo con la Comunidad y la interacción entre diversas propuestas, incorporando a estudiantes -incluso de diferentes carreras y facultades-, termina convirtiéndose en una posibilidad de profesionalizar las prácticas e integrar contenidos propios de diferentes disciplinas, de modo que sea posible interdisciplinar la formación de lxs futurxs egresadxs a partir del abordaje de problemas concretos del territorio.

Éste es el caso de las experiencias que se vinculan, relatan y discuten en esta contribución realizada por las autoras, dos docentes, investigadoras y extensionistas de las facultades de Ciencias Naturales y Museo y de Ciencias Médicas, que compartimos los Proyectos de Extensión Universitaria de la Universidad Nacional de La Plata, denominados “Redescubriendo los Humedales: Talleres de Educación Ambiental” y “Las Raíces de las Ollas de Berisso”. Ambas pertenecemos a disciplinas diferentes, con recorridos muy disímiles, aunque enfrentadas a la necesidad de pensar estrategias comunes que vinculen esas experiencias, con la idea de analizarlas y generar una propuesta capaz de contenerlas e integrarlas, como un emergente de las redes que son posibles de tejer a partir del reconocimiento de ejes de trabajo en común.

De esta manera, visitar críticamente estos proyectos y reflexionar en torno a ellos, constituye el propósito de este trabajo con la idea de ahondar -a futuro- en una posible articulación. El trabajo fue pensado desde la comparación de los proyectos y la reflexión acerca de cómo las dimensiones de cada uno se vinculan entre ellas, pero además, se plantean relaciones entre ambos, que recuperan el concepto de un contexto de aplicación complejo, como la realidad misma, que cambia de manera muy dinámica.

SOBRE LOS PROYECTOS DE EXTENSIÓN COMPARTIDOS

“Redescubriendo los Humedales”, es un proyecto integrado por estudiantes, docentes e investigadorxs de todas las carreras y orientaciones de la FCNyM (Unidad Ejecutora) y FCM, FA y FCAyF (Unidades Académicas participantes) que aborda la problemática de los humedales de Berisso y su diversidad biológica (entornos altamente productivos y

proveedores de agua, vitales para la supervivencia humana). Estos ambientes se encuentran en franco retroceso y su conservación es ineludible, ya que los recursos ecosistémicos que proporcionan a la sociedad se deterioran. Dado que la *educación ambiental* debe contemplar la participación e integración de la Comunidad, se realizan talleres itinerantes destinados a estudiantes de instituciones locales de nivel inicial, primario y secundario, además de capacitaciones para docentes y charlas participativas destinadas al público en general. El objetivo general es fomentar la actitud crítica, participativa y responsable frente a la situación y la conflictividad ambiental, fomentando la comprensión de la importancia de ese ecosistema como reservorio de biodiversidad y regulador hídrico ante inundaciones. También pretende fortalecer el vínculo de la Universidad con la Comunidad a través de materiales de difusión y de divulgación.

En el proyecto “*Las Raíces de las Ollas de Berisso*”, se destaca el concepto de ambiente, como un emergente en el que confluyen muchos aspectos del entorno de las/os individuos en la sociedad, involucrando su dimensión natural y cultural a través de la resignificación de saberes con una mirada desde la Soberanía Alimentaria, el patrimonio y la ciudadanía ambiental. Surgió desde las asignaturas Ambiente y Nutrición y Evaluación Nutricional de la Licenciatura en Nutrición de la FCM (Unidad Ejecutora) y junto con cátedras de la FCAYF y FCNyM (Unidades Académicas participantes), se propone incentivar a las/os estudiantes a indagar, explorar y valorar, en un abordaje interdisciplinario, la riqueza nutricional del Partido de Berisso, que abarca tanto sus recursos naturales como el patrimonio alimentario inherente a la diversidad cultural de su Comunidad. Para lograr este propósito se realizan charlas-debate sobre el patrimonio ecológico de la región y salidas de campo exploratorias dirigidas a extensionistas que se combinan con la recuperación y revalorización de recetas tradicionales de las colectividades de Berisso. Se realiza la evaluación nutricional de las mismas, lo que le otorga un valor agregado a la riqueza sociocultural de origen. Además se realizan talleres de *educación alimentaria* y *ambiental* en escuelas primarias de la región, visitas al circuito histórico-productivo de Berisso, exposiciones itinerantes y actividades de divulgación en stands en las fiestas tradicionales típicas de la Capital Provincial del Inmigrante, tales como la Fiesta del Vino de la Costa y la Fiesta del Inmigrante. El recetario migrante para la Comunidad, es uno de los productos más relevantes del trabajo realizado¹. Ambos proyectos comparten territorio y tres integrantes en común, una de ellas estudiante universitaria, descendiente de inmigrantes y habitante de la ciudad de Berisso.

REFLEXIONES SOBRE EL PATRIMONIO COMO CONCEPTO VINCULAR ENTRE LOS PROYECTOS

Uno de los aspectos a tener en cuenta en el análisis comparativo entre los proyectos es la representación de lo patrimonial. En ambos, el concepto de patrimonio es resignificado considerando los bienes comunes, incluyendo los recursos naturales, que, si bien parecieran ser propiedad de todos, muchos de ellos son privatizados o forman parte de la custodia del Estado Provincial o Nacional en algunas áreas protegidas. Esto da cuenta de un aspecto central respecto de lo patrimonial: la legitimidad de aquello que puede ser considerado como patrimoniable (Dormaels, 2012). De esta manera, el patrimonio incluye bienes materiales de propiedad privada, colectiva o estatal (en el caso del patrimonio material o del patrimonio histórico), pero también inmateriales tales como cosmovisiones, tradiciones y perspectivas sobre el patrimonio simbólico y sobre todo instancias de comunicación (Iacona y cols., 2018) que posibiliten su conocimiento y en base a él, su apropiación simbólica.

Estas representaciones constituyen formas distintivas de construir identidad e intersubjetividad en sucesivas generaciones. Al analizar aquello que es considerado como patrimonio en cada proyecto, las definiciones anteriores cobran sentido.

Berisso, el territorio donde se desarrollan ambos proyectos, es considerado patrimonio por varias razones fundamentales: por el valor intrínseco de sus ecosistemas como reguladores del equilibrio hídrico y con una biodiversidad única, así como tradiciones de culturas de inmigrantes que convergen y se expresan en una enorme diversidad de comidas, bailes, festejos y tradiciones. Tanto los humedales como los palafitos levantados a orillas del río en la Isla Paulino, dan cuenta de una historia y de un paisaje con gran valor escenográfico natural que brinda oportunidades para actividades náuticas, turísticas, recreativas, educativas y científicas. También se puede apreciar esa historia viviente en sus calles, tales como la Nueva York, aledaña al puerto y a los frigoríficos Armour y Swift, lugares de trabajo de muchos inmigrantes y origen de momentos históricos de la región. Esa riqueza patrimonial se expresa en lo trabajado en ambos proyectos, que han logrado recopilaciones, a través de guías didácticas sobre flora y fauna de los humedales, además de un recetario multicultural con análisis de las recetas culinarias de diferentes colectividades relacionadas con festividades que hoy son tradiciones de la región como la Fiesta del Vino de la Costa y la Fiesta Provincial del Inmigrante. En resumen, el territorio de Berisso y los saberes de sus habitantes representan un patrimonio intrínseco que merece ser protegido y preservado para las generaciones presentes y futuras, y esta comprensión de su valor patrimonial e identitario

constituye una posibilidad de articulación entre ambos proyectos, entendiendo que la diversidad de experiencias convergen en una representación común.

DESAFÍOS FUTUROS Y POSIBLES LÍNEAS TRANSFORMADORAS

Una mirada focalizada sobre los proyectos, los contenidos abordados en cada uno, las herramientas y estrategias de trabajo permiten avanzar en una suerte de sistematización que da cuenta de objetivos concretados, posibilidades y limitaciones en el trabajo territorial, entendiendo además que, como parte del diseño y la planificación de las experiencias, los materiales didácticos tienen una gran importancia al convertirse en mediadores de las prácticas.

En relación a lo *existente*, es posible establecer algunas certezas en relación a lo alcanzado. Ambos proyectos tienen vínculos institucionales y en ellos las/os integrantes del equipo comparten diferentes proyectos entre distintas facultades. En ambos, están representados casi todos los claustros conformando equipos consolidados y con vínculos estables con los territorios donde trabajan y sus referentes. También existen diversos materiales didácticos como contenidos digitales, afiches, banners, fotografías, videos, juegos de mesa, que son utilizados como herramientas de mediación que, en algunos casos, también culminan en la realización de producciones conjuntamente con la comunidad. Finalmente, muchas de las experiencias han sido publicadas en redes sociales o se han presentado en Ferias de Extensión, congresos, jornadas y en revistas científicas.

Lo *existente* es también un motivador de lo *posible*, ya que los proyectos se proponen articular con otras facultades y/o incorporar nuevos miembros de diferentes claustros, también extender el radio de acción a otros barrios y colectivos con los que aún no ha sido posible articular. La coyuntura económica constituye un límite a lo posible, y esto es lo que *no es posible* hoy. La lógica imperante en relación a la gestión de las convocatorias, la complejidad que impone la estructura organizacional, y sobre todo los problemas presupuestarios a los que se enfrentan las universidades públicas. No obstante, la función social que deberían cumplir los proyectos y el compromiso, en particular, de los mismos para con los territorios en los que se ha venido interviniendo, se convierte en una oportunidad para rediseñar prácticas de aprendizaje y formación profesional comprometida, basada en la experiencia sistematizada y las reflexiones compartidas.

En ese sentido, se trata de sostener y jerarquizar los prácticas de extensión y el *desafío* de acercar a las/os estudiantes al conocimiento de la realidad y a la resignificación de los saberes disciplinares y experienciales a partir del intercambio con las/os actores territoriales,

promoviendo acciones concretas. La clave en este punto consiste en lograr la capacidad de despertar en la/os estudiantes el interés y la valoración hacia estas iniciativas para que voluntariamente se incorporen a estas prácticas, hasta tanto no se curricularice la Extensión Universitaria.

En contraposición a esta coyuntura, emerge el concepto de Freire (1971) sobre lo inédito viable (Ustaritz, 1996), y esto representa una expectativa de logro en relación al establecimiento de redes, de una trama de saberes convergentes y de posibilidades de interacción entre estas propuestas, territorios y acciones. En este sentido, cada uno de los proyectos podrían concebirse como nodos desde donde repensar una práctica integrada que traccione la participación de otrxs ciudadanxs, instituciones radicadas en el municipio y, por supuesto, de docentes, graduadxs, estudiantes y no docentes de la UNLP. No sólo sería deseable que puedan explorar nuevas formas de articulación, sino concretar modalidades de trabajo interdisciplinar que permitan repensar las problemáticas territoriales con sus singularidades y, a partir de los diagnósticos existentes, poder establecer una agenda de problemas sobre los que trabajar en la co-construcción del conocimiento y la popularización de las ciencias desde una perspectiva relacional, dialéctica, dialógica, basada en el debate, el trabajo conjunto y la complementariedad (Pedersoni, 2015).

La coyuntura actual da cuenta entonces, de una complejidad en relación a los vínculos entre los proyectos, a lo *existente*, lo *posible* y lo *viable a futuro*. La certeza de que la realidad en la que se insertan los proyectos, el contexto y las situaciones que se atraviesan les dan dinamismo, pone en evidencia la necesidad de vinculación, articulación e integración como etapas sucesivas y posibles de un entramado que permite transitar una práctica más holística.

CONCLUSIONES

La interacción interdisciplinar y en territorio resulta fundamental en la formación universitaria porque permite una comprensión profunda de los problemas y desafíos que enfrenta la sociedad contemporánea. Cada disciplina aporta un enfoque único y herramientas específicas para analizar y abordar diferentes aspectos de cada temática.

En el caso del territorio de Berisso, para comprenderlo en su totalidad, se necesitan conocimientos de las ciencias naturales y médicas, en particular relacionados con la nutrición humana, para entender los procesos físicos, biológicos y socio-culturales detrás de la problemática, pero también se requieren saberes y habilidades locales para lograr una buena comunicación y sensibilizar a la sociedad toda sobre la importancia de tomar medidas y valorar el patrimonio. La interacción fomenta la creatividad y la innovación al promover el

diálogo de saberes, lo que facilita el trabajo conjunto en el abordaje y resolución de los problemas.

Además, la interdisciplinariedad refleja la naturaleza misma de los desafíos del mundo real, ya que los problemas socio-ambientales que enfrentamos son complejos y multifacéticos. Por lo tanto, es crucial que los futurxs egresadxs universitarixs estén preparados para enfrentar esta realidad y sean capaces de colaborar con otrxs actores -universitarixs y/o territoriales-, para encontrar soluciones integrales innovadoras.

Al integrar contenidos, propios de diferentes disciplinas y saberes locales, en la formación de los estudiantes universitarixs, se les proporciona una base sólida y diversa de conocimientos que les permite desarrollar habilidades de pensamiento crítico y análisis desde múltiples perspectivas, y los hace más sensibles y adaptables a los desafíos profesionales que deben enfrentar en el mundo real.

Experiencias de esta naturaleza permiten crear vínculos perdurables entre los equipos y sus integrantes, y entre éstos con el territorio y lxs actores con lxs que es posible interactuar, basados en un trabajo participativo que sea relevante, tanto para la comunidad como para la formación integral de lxs estudiantes, futurxs profesionales insertos en una realidad que es también dialéctica.

El trabajo de Extensión Universitaria con lo patrimonial es de gran importancia tanto académica como social. Cuando la extensión se une con el concepto de patrimonio, se crea una oportunidad única para preservar, promover y enriquecer la herencia cultural, histórica y natural con otrxs actores de una Comunidad.

En resumen, el vínculo de los Proyectos de Extensión Universitaria con el patrimonio es una poderosa herramienta para promover el desarrollo sostenido en el tiempo, fortalecer los lazos entre la Academia y la Comunidad, y preservar la identidad cultural y natural de una región. Al integrar la formación académica con las necesidades y aspiraciones de la Comunidad, estas prácticas formativas interdisciplinarias pueden tener un impacto significativo y perdurable.

AGRADECIMIENTO

Al Dr. Carlos Závaro Pérez, compañero de la Especialización en Docencia Universitaria y Especialización en Extensión Universitaria (UNLP), con quien hemos analizado nuestras prácticas y nos ha brindado una valiosa reflexión sobre las mismas.

Salida grupal a los humedales de Berisso



Paulino



Salida
grupal
a Isla

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Dormaels, M. (2012). Identidad, comunidades y patrimonio local: una nueva legitimidad social. *Alteridades*, 22(43), 9-19.

Freire, P. (1971). *La pedagogía del oprimido*. México. Siglo XXI.

Iacona, F., Soibelzon, E., Montero, R., Ciancio, M. R., Francia, A., Penzo, V. y Morell, M. (2018). El patrimonio paleontológico a partir de la experiencia de “Caminando sobre gliptodontes y tigres dientes de sable”: un proyecto de extensión universitaria en la Argentina. *Revista PH*, 94, 316-318.

Pedersoni, C. (2015). Popularizar las ciencias: un trabajo compartido entre museos y escuelas. En: Massarini, L. (Comp.). *RedPOP: 25 años de popularización de la ciencia en América Latina*. UNESCO.

Ustaritz, A. R. (1996). Utopía freireana. La construcción del inédito viable. *Perfiles educativos*, (74).

Territorios “otros” en la práctica profesional docente del Profesorado en Ciencias de la Educación. Reflexiones a partir de las voces de referentes de las instituciones asociadas

Gustavo Vicini
Federico Ayciriet
Universidad Nacional de Mar del Plata
gustavodamianvicini@gmail.com
fayciriet@gmail.com

RESUMEN

El presente trabajo tiene por objetivo compartir reflexiones en torno al desarrollo de la propuesta de enseñanza desarrollada en la asignatura Práctica Profesional del Profesorado Universitario en Ciencias de la Educación (OCS 1549/11) de la Facultad de Humanidades (UNMDP). Procura poner en cuestión aspectos relacionados con la integralidad de las prácticas docentes universitarias en vínculo con territorios, organizaciones y sujetos que, a priori, no forman parte de la academia, pero constituyen una oportunidad para la formación docente y la puesta en diálogo de saberes. En este sentido, los procesos reflexivos que se habilitan recuperan proyectos y experiencias de la cursada que tuvo lugar en el primer cuatrimestre de 2024, a partir de las voces de las referentes de las instituciones asociadas, quienes invitan a pensar posibles reconfiguraciones de la presencia territorial de la universidad en diálogo con organizaciones diversas que co-componen la propuesta formativa que promueve la asignatura.

PALABRAS CLAVE: práctica profesional docente; territorio; dispositivos de formación; ecología de saberes

CARACTERIZACIÓN Y PROBLEMATIZACIÓN REFLEXIVA DE LOS PROCESOS FORMATIVOS O DE LAS PRÁCTICAS DOCENTES QUE SE ABORDAN

La asignatura "Práctica Profesional" forma parte del Profesorado Universitario en Ciencias de la Educación (OCS 1549/11) de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Corresponde al "Área de la Formación Profesional", junto con los espacios curriculares "Seminario Optativo Sobre Diseño de Proyectos Educativos", "Residencia I" y "Residencia II". Las materias del "Área de la Formación Profesional" se hilvanan para generar condiciones en las que los estudiantes del profesorado desarrollan saberes y ponen en juego criterios situados para la toma de decisiones, construyendo conocimiento en y desde la práctica. Entre los objetivos comunes a las asignaturas del área se encuentra el de desarrollar propuestas de enseñanza que permitan a los/as futuros/as docentes imaginar intervenciones creativas para promover transformaciones en escenarios diversos. Una de las principales búsquedas que tiene Práctica Profesional se vincula con invitar al estudiantado a ampliar el horizonte imaginado en torno al desarrollo profesional en distintas y diversas culturas organizacionales de la administración pública, de organizaciones no gubernamentales (ONG) y de organizaciones corporativas/empresariales (Lens y Di Marco, 2013).

Entendemos que la formación del profesorado implica la construcción de conocimientos pedagógicos y didácticos, los cuales pueden representar una contribución sustancial para aquellas instituciones que llevan a cabo procesos educativos sin necesariamente contar con la mirada especializada de un/a docente. Esto implicaría, la potencial apertura de un campo de actuación, participación y colaboración de los/as científicos de la educación más allá del sistema educativo formal. Educación permanente, educación continua, educación de personas adultas, andragogía, educación a lo largo de la vida, educación no escolarizada, educación no acreditable, educación no formal y educación informal (Trilla, 2013) han sido algunos de los términos con los que se ha hecho y se hace mención a las prácticas didácticas pedagógicas que tienen lugar en espacios "otros" de la educación formal, graduada y escolarizada, que pueden ser públicos o privados, con y sin fines de lucro pero que llevan adelante procesos y ofertas educativas y de capacitación sistematizadas para jóvenes y adultos. En palabras

de Sirvent, Toubes, Santos, Llosa y Lomagno (2007), cada una de estas concepciones hacen referencia a un espacio “más allá de la escuela”, con diversos significados pero con un valor educativo potente de poder ser transitado desde el aporte y la experiencia profesional del cientista de la educación. Estos autores afirman que estas experiencias que exceden lo escolar tienen en cuenta tres dimensiones: una sociopolítica (la experiencia educativa y su relación con el estado), otra institucional (se refiere al tipo de institución, sus fines y objetivos) y, finalmente, un espacio de enseñanza y de aprendizaje. Trilla (2013), tomando como criterios lo metodológico y lo estructural, habla de fronteras para definir la relación entre la educación formal escolarizada y los espacios otros de la educación en donde se desarrollan prácticas pedagógicas y didácticas.

Es aquí donde podemos pensar como en la actualidad coexisten diferentes tipos de contextos de aprendizajes (Martin, 2014) y donde se hace necesario desafiarnos, tanto docentes como estudiantes de Práctica Profesional, en las experiencias por vivir como profesionales que habitan estos espacios “otros” de la educación, en el sentido de ser capaces de diseñar y ejecutar prácticas educativas en diferentes situaciones y contextos. Procurando reconocer y realzar los aprendizajes que se producen y promueven (Morales, 2013), pensando de manera colaborativa y buscando siempre a otrxs, que de manera interdisciplinaria y multidisciplinaria, puedan llevar adelante los objetivos propuestos y dialogados en las diversas instituciones públicas, sin fines de lucro o empresariales. Esta formación posibilita que los/as cientistas de la educación reflexionen, colaboren y contribuyan en el diagnóstico, diseño, implementación y evaluación de propuestas para que las diversas instituciones alcancen los objetivos propuestos, promoviendo un mejor funcionamiento y desarrollo tanto interno como externo de dichas instituciones.

Nuestra intención, como equipo de cátedra, es generar experiencias que permitan reconocer la existencia de territorios que, como afirma Vinciane Despret (2022), “dependen de ser cantados” (p. 35) para multiplicar mundos. Desde este lugar, la práctica profesional genera condiciones para que el estudiantado recupere el repertorio de saberes construidos a lo largo de la formación y lo ponga en juego en un “territorio otro”, pasible de ser visitado, analizado, discutido y resignificado. En ese contexto, articulando abordajes investigativos y de intervención, invitamos a quienes transitan la práctica a asumir una actitud errante, nómada, abierta a lo

inimaginado. Ahora bien, para que esto suceda se hace necesario que nos abran puertas, desde la hospitalidad de recibirnos, de hacernos sentir parte y de reconocer-nos, a quienes llevamos adelante la práctica - docentes y estudiantes-, como profesionales que tenemos algo que ofrecer, que convidar, que compartir desde la escucha y el diálogo. Resaltando como posibilidades, llevarnos aprendizajes que nos fortalezcan desde la experiencia y de los territorios por venir. Murillo (2020) en este sentido plantea que “un recibimiento, sea en la escuela, en la familia o donde quiera que haya ocasión de abrir las puertas al huésped, dispuesto a apropiarse del recogimiento propio de la acogida expresada en la intimidad de la casa o el en-casa” (p. 9).

Consideramos que esa expansión territorial que promovemos supone reconocer el potencial formativo que tienen ámbitos que no necesariamente tienen que ver con el mundo académico. Entendemos que es posible hacer lugar al desarrollo de comunidades epistémicas que asuman la existencia de una ecología de saberes (De Sousa Santos, 2005) en la que todos los actores que participan de la práctica tienen oportunidad de aprender y desarrollarse. Ese potencial dialógico entre saberes científicos y populares hacen de la práctica profesional una oportunidad para el encuentro, el inter-reconocimiento y el inter-conocimiento.

Como responsables de la cátedra, quienes estamos a cargo de la Práctica Profesional, tomamos como primer mojón la apuesta por pensar que no hacemos docencia sino, al decir de Luis Porta (2021) cuando se refiere a la investigación auto-biográfica, “somos docencia”. Constituimos comunidades de enseñanza y de aprendizaje que nos permiten transitar procesos de trans-formación intersubjetivos, afectivos y afectantes (Ramallo, Berengeno y Yedaide, 2021). Estos recorridos no son en y desde la academia, sino que se nutren de una experiencia territorial amplia en la que la propia universidad se ve interpelada, aprende y se resignifica a partir de los aportes que hacen organizaciones “otras”. En este contexto, el ejercicio de la docencia interpela nuestra sensibilidad y sensibilidad (Berardi, 2017) para dar lugar a concatenaciones conjuntivas de las que salimos transformados.

INSTITUCIONES ASOCIADAS

La organización de la “práctica en terreno” supone la participación directa en/cada una de las instituciones y se segmenta en dos grandes momentos. En una

primera instancia, durante las semanas cinco y seis de cursada, se habilita un periodo específico orientado a desarrollar técnicas e instrumentos que permiten relevar información y construir un diagnóstico que hiciera posible construir el problema y los objetivos propios de cada proyecto de intervención. Luego de dos semanas intermedias en las que se desarrollan clases presenciales para socializar, analizar, reflexionar y diseñar las propuestas, se destinan cuatro semanas sucesivas para la implementación de las intervenciones.

En el primer cuatrimestre de 2024, la práctica profesional docente se desarrolló en siete instituciones con características diversas:

- Red Mar del Plata entre Todos: Espacio destinado a generar y difundir información para conocer y entender cómo se encuentra nuestra ciudad e involucrarnos en la mejora de la calidad de vida de Mar del Plata.
- Open Sport: Cadena comercial situada dentro del rubro "deportes/indumentaria deportiva", conformada por 52 locales entre propios y franquiciados, incluyendo la línea de negocio "TRIP".
- Jitanjáfora: Asociación Civil sin Fines de Lucro. Genera redes sociales y acciones para la promoción de la lectura y la escritura.
- Asociación por Mundo Igualitario (AMI): Asociación Civil sin Fines de Lucro. Trabaja por los derechos de la comunidad LGBTQ+. Genera acciones y propuestas educativas y culturales atendiendo la perspectiva de género y diversidad.
- Museo Scaglia: Museo de Ciencias Naturales de Mar del Plata. Dependiente del Ente Municipal de Turismo y Cultura del Partido de Gral. Pueyrredón. Brinda un servicio educativo a escuelas desde hace más de cuarenta años. Abierto al público en general.
- Centro Cultural Villa Victoria Ocampo: Casa Museo Residencia de veraneo de la escritora Victoria Ocampo. Dependiente del Ente Municipal de Turismo y Cultura del Partido de Gral. Pueyrredón. Brinda un servicio educativo a escuelas y ofrece una agenda variada con recorridos diversos para sus visitantes.
- Área de Asistencia a los Procesos Pedagógicos (APP) - Facultad de Humanidades (UNMdP): Área dependiente de la Secretaría Académica de la FH destinada a acompañar y favorecer los procesos educativos contextos de digitalidad. Responsable del campus virtual de la facultad.

Esta oferta fue, en buena medida, resultante de un trabajo de análisis sobre la experiencia realizada en el ciclo lectivo 2023, cuando se puso en marcha la asignatura con nueve estudiantes y tres organizaciones asociadas. La ampliación del número de espacios donde concretar la práctica en terreno, tuvo como correlato una diversificación de contextos y necesidades. Esto requirió multiplicar acciones y dispositivos, a la vez que demandó un importante repertorio de conocimientos vinculados a saberes pedagógicos, didácticos, disciplinares y tecnológicos.

Cuando hablamos de dispositivos, pensamos en el diseño de “espacios, mecanismos, engranajes o procesos que facilitan, favorecen o pueden ser utilizados para la concreción de un proyecto o la resolución de problemáticas (un artificio complejo, pensado y/o utilizado para plantear alternativas de acción” (Sanjurjo et al, 2009, p.32). Esto implica transitar procesos reflexivos complejos donde las decisiones siempre son situadas y atienden emergentes que, necesariamente, están a la orden del día. En este sentido, cada proyecto de intervención supuso un proceso de producción que tuvo características artesanales (Alliaud, 2017) y demandó poner el oficio en acción (Litwin, 2008) diseñando estrategias particulares para cada uno de los contextos en que se desarrollaron las prácticas y demandan tomar posición, cada vez, de manera singular.

LA PRÁCTICA PROFESIONAL DESDE LAS VOCES DE LAS REFERENTES CO-FORMADORAS

Promover instancias de reflexión profesional supone el desarrollo permanente de instancias de producción que constituyan referencias sobre las cuáles volver en clave analítica. Estas elaboraciones nos permiten anclar la mirada y construir parámetros para tomar decisiones de momento, pero también para de-construir y re-construir la práctica. En esa clave, dentro de los instrumentos elaborados en la cursada del primer cuatrimestre 2024, ofrecimos a las referentes co-formadoras de cada una de las instituciones asociadas la posibilidad de responder una pregunta clave orientada a reconocer el aporte de los/as docentes en formación y sus proyectos de intervención. El interrogante propuesto fue "¿Cuál consideras que es el aporte que realizan y/o podrían realizar las practicantes de CCEE, desde su formación como docentes, en el proyecto institucional?". Las respuestas,

permitieron identificar dimensiones de análisis que nos interesa compartir considerando que constituyen coordenadas para interpretar las potencialidades de este tipo de experiencia no sólo para la formación de las estudiantes, sino para las organizaciones que las reciben y participan del trayecto formativo.

Uno de los rasgos que ponderan las referentes institucionales se vincula con el conocimiento pedagógico y didáctico que las estudiantes ofrecen a la organización. Esta dimensión tiene particular importancia para la cátedra puesto que enmarca la especificidad de la formación y desarrollo de la experticia docente. No es una cuestión menor que el Profesorado Universitario en Ciencias de la Educación conviva con la oferta de una Licenciatura en la medida que la asignatura que nos convoca da cierre al recorrido de materias propias del “Área de la Formación Profesional” desde la que se brinda la oportunidad de construir aprendizajes específicos vinculados con el desarrollo de habilidades vinculadas a la enseñanza (y que no necesariamente se incorporan a la formación que ofrece la licenciatura). Hay en este punto aspectos a seguir trabajando y que genera varios interrogantes para abordar en futuros trabajos, pero nos interesa poner en valor que las instituciones hay puesto de manifiesto que

es un aporte muy importante, el que recibimos por parte de las practicantes de ciencias de la educación, ya que nos toca compartir con la ciudadanía y con un montón de actores información que no es de fácil lectura, es información dura, son indicadores, son números, son informes técnicos de determinadas temáticas competentes en la ciudad. Y poder tener esta lectura más pedagógica y de los especialistas de educación para nosotros es sumamente importante, poder entender de qué manera podemos bajar esa información de una manera más clara, más simple y que realmente todos puedan tener acceso a ella. (Carolina Pazos, Mar del Plata entre Todos)

El aprendizaje para nuestra compañía es un valor indispensable en el que trabajamos y traccionamos todos de manera conjunta. Es por ello que el dispositivo didáctico que desarrollaron las chicas que fue destinado para profesionales no docentes que dictan cursos dentro del grupo Open Sport nos ayudará a transitar estos espacios con mayor profesionalismo y sobre todo confianza, velando para que el conocimiento llegue a todos y a todas. (Paula Iacaruso, Open Sports)

Otro aporte que ponen en valor los testimonios de las interlocutoras de las instituciones asociadas se vincula con la comunicabilidad y la posibilidad de expandir los procesos educativos incorporando otros medios, soportes y lenguajes. Desde la perspectiva de la Educación Popular, Daniel Prieto Castillo (2015) plantea que el hecho educativo es esencialmente comunicacional y que esta comunicabilidad supone un ejercicio permanente que se ocupa de “tender puentes” (p. 78) entre lo conocido y lo que se desconoce, lo vivido y lo que se está por experimentar, las formas de mediación imaginadas y aquellas por crear. En esa dirección, ofrecen su mirada dos de las referentes consultadas:

Considero que, desde su formación como docentes, las practicantes de CCEE pueden brindar valiosos aportes. En Jitanjáfora, nuestro objeto social es precisamente difundir la literatura entre mediadores, especialmente aquellos que trabajan con las infancias y juventudes, es necesario diseñar estrategias para convocar al público interesado y ofrecerle alternativas, materiales, recursos e ideas que puedan resultar de interés. Si bien la mayoría de los destinatarios de las acciones de la ONG son docentes, no todos lo son y, en estos casos, las orientaciones brindadas por las practicantes asumen peculiar relevancia.

Particularmente, en este caso, la idea de gestionar y poner en marcha un canal de podcast para divulgar contenidos que genera nuestra Asociación Civil es una excelente iniciativa que posibilita un contacto asincrónico con los seguidores de la ONG, difundir novedades y crear auténticas “redes sociales”. Entendemos que así se hace docencia fuera de las aulas, en otros tiempos y espacios, diferentes de los más habituales en nuestra historia: talleres, jornadas, encuentros, etc.). A partir de este tipo de propuestas, podemos valernos de otros lenguajes, capaces de comunicar y favorecer la apropiación de saberes vinculados con la literatura, la lectura y la escritura. (Carola, Jitanjáfora).

Entendemos que esta dimensión articula de lleno con el eje de integralidad puesto que pone de manifiesto como universidad y territorio, organizaciones y sujetos construyen conocimiento y posibilitan procesos formativos a partir del diálogo de saberes. Desde nuestro punto de vista, estas prácticas docentes materializan la condición de institucionalidad de la universidad en otros ámbitos de formación, no habituales, que inauguran formas otras de pensar los procesos educativos.

El aporte que han realizado las prácticas de las docentes acá en el Centro Cultural Victoria Ocampo, a nosotros nos proporcionan, nos brindan herramientas para

poder comunicar o transmitir el legado cultural de Victoria Ocampo, que es quien nos referenciamos cuando recibimos a los grupos y también a todos los visitantes que vienen a conocer la historia del lugar. Nosotros que somos los mediadores culturales, necesitamos a veces esas herramientas para poder llegar un poco mejor a transmitir ese mensaje. Entonces creo que, con estas prácticas, estos proyectos tan hermosos que han desarrollado o que puedan seguir desarrollando las docentes podemos mejorar esa articulación entre nosotros que estamos en la mediación y los grupos que de diferentes etapas y con diferentes circunstancias vienen acá a encontrar un poco de lo que es la historia del lugar. (Milagros Escalante, Centro Cultural Victoria Ocampo)

Una tercera cuestión sobre la que nos interesa detenernos, tiene que ver con una dimensión que, a nuestro entender, intercepta las dos entradas desarrolladas anteriormente. Una de las referentes hizo especial hincapié en el aporte de la práctica profesional como oportunidad para tender puentes entre la organización y las escuelas.

poder, en el caso de las practicantes, empezar a plantear diferentes escenarios y de diferentes abordajes también nos permite llegar, en este caso, a las escuelas. Entonces, los estudiantes y los docentes que puedan, desde las aulas, trabajar esta información, digamos, focalizada en la ciudad de Mar de Plata, poder entender cómo se compone, qué dificultades tiene y qué desafíos tiene la ciudad en la que todos vivimos. (Carolina Pazos, Mar del Plata entre Todos)

Finalmente, un cuarto aspecto a considerar se vincula con la importancia que tiene para las instituciones poder generar instancias de intercambio con la Universidad. El vínculo con el Profesorado en Ciencias de la Educación, más allá del aporte específico de las docentes en formación, supone la chance de abonar al diálogo interinstitucional.

Es importante para nosotros poder trabajar en vínculo con las universidades, en un vínculo cercano, como son las prácticas, ya que al ser una fundación y una ONG, que no siempre contamos con los recursos económicos como para poder realizar este tipo de estudios.

Entonces, ese es el tercer factor muy importante que nos otorgan las universidades de la ciudad al poder trabajar con las practicantes de diferentes, digamos, cátedras y perfiles. Y en este caso, de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional. (Carolina Pazos, Mar del Plata entre Todos)

DESAFÍOS FUTUROS

Dentro de los desafíos futuros que presenta la asignatura se encuentra la búsqueda de potenciar los procesos de sistematización de las prácticas, procurando generar referencias diversas y complementarias que permitan habilitar oportunidades para la reflexión. Entendemos que la vertiginosidad que imprime la cursada actúa en perjuicio de los tiempos contemplativos que pueden ser necesarios para la revisión de las tomas de posición y decisión que se fueron construyendo en el desarrollo de la propia práctica. Una de las apuestas a futuro se vincula con la necesidad de profundizar el proceso de documentación de las experiencias a través de la producción de narrativas. La producción de relatos en soportes y lenguajes diversos podría significar una oportunidad para desarrollar procesos meta-reflexivos que hasta el momento se elaboran de manera parcial. Para el ciclo lectivo 2024 se introdujo como dispositivo la producción de una bitácora digital orientada a colaborar con la producción de memoria sobre el recorrido de la cursada. Esta inclusión invitó a las/os estudiantes a producir narraciones en, al menos, tres momentos sensibles de la cursada: antes de ingresar al territorio, durante la intervención y al cierre de la experiencia. Los interrogantes para cada uno de estos momentos fueron ¿Quién soy y cómo llegué hasta acá?, ¿Qué -me/nos- pasa en esta práctica? y ¿Qué me llevo de esta experiencia en términos personales y profesionales?

En esta búsqueda de complejización y enriquecimiento del dispositivo, consideramos que también sería valioso hacer partícipes de este ejercicio de sistematización a las/os referentes institucionales habida cuenta de que también transitan la propuesta de intervención de un modo singular, pasible de ser documentado. Las apreciaciones vertidas en esta presentación, la recuperación de las voces de las referentes que se comparten en este trabajo, suponen un primer paso en ese sentido. En la experiencia de 2023, exceptuando los momentos de intercambio que se dieron al interior de cada una de las instituciones con lxs practicantes, únicamente se habían relevado las apreciaciones de las/os referentes institucionales a través de una encuesta final que recuperaba las miradas de la organización en términos de impacto o aporte de la práctica al proyecto institucional.

Otra línea de acción que se proyecta a futuro está vinculada a la consolidación de espacios de socialización entre estudiantes y la profundización de los procesos de retroalimentación con las/os referentes de las instituciones asociadas. Fundamentalmente, nos interesa potenciar la figura de los/as referentes como co-formadores/as generando instancias e instrumentos que permitan poner la experiencia de la práctica en terreno en perspectiva y generando condiciones para abordajes que atiendan perspectivas múltiples.

Por último, una inquietud que empezamos a atender de manera específica se vincula con la contribución genuina de la formación docente a los proyectos de intervención. El interrogante que nos conmueve se relaciona con el aporte diferencial que puedan hacer los/as profesores/as y profesoras en formación por sobre el que generarían los/as estudiantes de la licenciatura. Hasta el momento, encontramos indicios que nos llevan a pensar que hay proyectos particulares donde los saberes propios de la formación docente son imprescindibles, pero otros donde bastaría con los conocimientos propios de la formación disciplinar. En trabajos posteriores, nos interesa continuar analizando y reflexionando en torno a esta cuestión a partir de las voces de lxs estudiantes y las diversas experiencias y proyectos desarrollados en las instituciones de su práctica. Consideramos que “¿Cuánto de mi formación anterior, desarrolladas en ámbitos formales y no formales de la educación, se pusieron en juego en el proyecto desarrollado?” y “¿Cuánto se puso en juego de mi formación como Profesor/a en Ciencias de la Educación en el proyecto desarrollado en la institución de la Práctica Profesional?” podrían ser dos interrogantes a considerar desde las voces de la práctica profesional, que sin dudas se entrelazan y entraman con las experiencias y roles de tutores, co-formadores, así como con las formaciones y títulos obtenidos previamente y con los aprendizajes y experiencias otras de la educación no formal, continua, no escolarizada, etc.

POSIBLES LÍNEAS DE TRANSFORMACIÓN

La práctica profesional docente en el marco del Profesorado Universitario en Ciencias de la Educación tal como la estamos considerando en este proyecto de cátedra, supone un desafío en clave performativa en varios sentidos. El enfoque desde el que se conciben estas experiencias de práctica supone líneas de

transformación concretas respecto de condiciones instituidas en el campo educativo.

En primer lugar, se apuesta a una expansión del horizonte de inserción profesional para profesores y profesoras en Ciencias de la Educación. No se aborda en el presente trabajo, pero son materia de investigación las representaciones y expectativas que las/los estudiantes tienen respecto del alcance de su formación en términos de inserción laboral, a priori relacionadas con la posibilidad de desempeñarse en institutos superiores de formación docente o en la propia universidad.

En correlato con esto, las experiencias de práctica en terreno y la recepción que tienen en las instituciones asociadas representa una oportunidad para que las instituciones asociadas identifiquen y pongan en valor el aporte potencial de los/as científicos de la educación en las propuestas formativas que estas organizaciones llevan adelante. En ese sentido y atendiendo lo que las referentes de las instituciones asociadas ponen de manifiesto, consideramos que uno de los desafíos que afronta la práctica profesional docente se vincula con el desarrollo de propuestas de intervención en cuyos procesos se reconozca la especificidad del aporte docente, sin que eso implique una merma en el diálogo interdisciplinario y la construcción colaborativa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alliaud, A. (2017). *Los artesanos de la enseñanza: acerca de la formación de maestros con oficio*. Paidós.
- Berardi, F. (2017). *Fenomenología del fin: sensibilidad y mutación conectiva*. Caja negra.
- De Sousa Santos, B. (2005). *La universidad en el siglo XXI*. Siglo veintiuno editores.
- Despret, V. (2022). *Habitar como un pájaro: modos de hacer y pensar los territorios*. Editorial Cactus.
- Lens Fernández, J. L., y Di Marco, M. C. (2013). *La capacitación en las distintas culturas organizacionales, la mejora continua y la gestión del conocimiento*. UNICEN
- Litwin, E. (2008) *El oficio de enseñar. Condiciones y Contextos*. Editorial Paidós.

- Martín, R. (2014). *Contextos de aprendizaje: formales, no formales e informales*. IKASTORRATZA. 12.
- Morales, M. (2013). Educación No Formal. 3 desafíos para educadores. En: *La Educación No Formal: lugar de conocimientos*. Selección de textos. Compilador Marcelo Morales. Ministerio de Educación y Cultura. Uruguay. (Págs. 185-...)
- Porta, L. (2021). *La expansión biográfica*. Buenos Aires. EUDEBA.
- Prieto Castillo, D. (2015). *Elogio de la pedagogía universitaria*. Ediciones Biblioteca Digital UNCuyo
- Ramallo, F.; Berengeno, L. y Yedaide, M. M. (2021). El placer en la investigación en educación: Tránsitos afectivos y afectantes como eróticas del rigor. *Revista Interinstitucional Artes de Educar*, 7(1), 488-510.
- Sanjurjo, L., Caporossi, A., España, A. E., Hernández, A. M., Iris, A., y Foresi, M. F. (2009). *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Rosario (Argentina): Homo Sapiens Ediciones.
- Sirvent, M. T., Toubes, A., Santos, H., Llosa, S. y Lomagno, C. (2007) Revisión del concepto de Educación No Formal. Debates y propuestas, en *Jornadas Cincuenta años de la Carrera de Ciencias de la Educación Jornadas Académicas* – 28 y 29 de noviembre.
- Trilla, J. (2013) “La Educación No Formal” en *La Educación No Formal: lugar de conocimientos*. Selección de textos. Compilador Marcelo Morales. Ministerio de Educación y Cultura. Uruguay. (Págs. 27-50)

Sabores y saberes. Relato de una experiencia interdisciplinaria en el Museo de La Plata

Silvia Andrade
María Emilia Pérez
Soledad Scazzola
Jeremías Puentes
Pablo César Stampella

Servicio de Guías. Museo de La Plata. Facultad de Ciencias Naturales y Museo. Universidad Nacional de La Plata
Laboratorio de Etnobotánica y Botánica Aplicada (LEBA). Facultad de Ciencias Naturales y Museo. Universidad Nacional de La Plata
CONICET

sandrade@fcnym.unlp.edu.ar
meperez@fcnym.unlp.edu.ar
scazzolasol@fcnym.unlp.edu.ar
jeremiasppuentes@gmail.com
pstampella@fcnym.unlp.edu.ar

RESUMEN

Los museos se configuran como espacios en constante redefinición, que a través del tiempo han experimentado grandes transformaciones. Sin embargo, en ellos aún se reproducen narrativas asociadas a un modo de ver y entender el mundo por sobre otros. El Museo de La Plata (MLP) es un museo decimonónico donde el saber científico prima en las exhibiciones. El público del MLP constituye un grupo heterogéneo. Para quienes optan por realizar un recorrido mediado, el Servicio de Guías ofrece una serie de actividades que contemplan una amplia diversidad de visitantes. La experiencia que compartimos a continuación es el resultado de un trabajo diseñado y realizado conjuntamente entre educadoras del MLP e investigadores del Laboratorio de Etnobotánica y Botánica Aplicada. La actividad llamada “Sabores y Saberes: un recorrido a través de la evolución humana” propuso un modo distinto de recorrer el Museo generando con lxs participantes un espacio abierto a la escucha, el diálogo y el debate en torno la alimentación a lo largo del tiempo de nuestra especie, y al intercambio de saberes asociados a las plantas marginadas e infrautilizadas (NUS, por sus siglas en inglés), permitiendo el abordaje de problemáticas contemporáneas.

PALABRAS CLAVE: Educación en museos; diálogo de saberes; alimentación; plantas NUS.

INTRODUCCIÓN

Los museos se configuran como espacios en constante redefinición. Como institución histórica, en ella se expresan ideas sobre las que se erigieron y otras nuevas, producto de debates recientes. Y, como institución social, están expuestos a demandas que son llamados a responder, en un mundo donde las formas de acceder y de relacionarnos con el conocimiento y el patrimonio han cambiado vertiginosamente en pocos años. Preguntas tales como para qué un museo o con quiénes un museo, guían decisiones acerca de qué exhibir, cómo, qué contar y también cuáles prácticas educativas se van a desarrollar en él.

El Museo de La Plata (MLP), fundado en 1884, tiene una extensa historia plasmada en sus salas de exhibición. Recorremos el museo y recorremos más que salas de historia natural y antropología. Transitamos por sentidos contrapuestos acerca de para qué y para quiénes se pensó y se piensa el museo, historias plasmadas en sus objetos y exhibiciones. Y es en este recorte del mundo que se expresa en él, que aparecen algunos saberes, prácticas, voces y miradas, por sobre otros.

Lxs visitantes del Museo constituyen un público muy heterogéneo. Si quisiéramos generalizar, podríamos decir que, durante el ciclo lectivo los días de semana, predominan los grupos educativos, desde jardín de infantes hasta universitarios; y los fines de semana, grupos familiares. La mayoría de ellos, opta por visitar el Museo mediante una visita guiada, a cargo del equipo de educadores del Servicio de Guías, integrado por estudiantes, graduados, docentes e investigadores, formados en la Facultad de Ciencias Naturales y Museo (FCNyM) de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Pero también visitan el Museo otros colectivos, como centros de jubilados y pensionados, grupos de turismo, centros de día, entre otros. Y atendiendo a la particularidad de cada grupo, las actividades educativas que se diseñan y realizan contemplan esta diversidad de intereses y visitantes. Así entonces, hay visitas infantiles, talleres pensados para personas ciegas y disminuidas visuales, el programa Guías se conectan (que trabaja con niñxs y adolescentes con condiciones del espectro autista) y talleres que llevan el Museo a instituciones que no pueden acercarse a él, como la escuela del Hospital de Niños “Sor María Ludovica” de la ciudad de La Plata (Martínez Sorrech, et al, 2021; Theileche, et al, 2021). Para cada una de estas actividades, se trabaja en colaboración con otros espacios del Museo y con especialistas, para lograr que la experiencia sea acorde al grupo.

Y es en este encuentro con visitantes tan diversos, que aparecen otras formas de habitar el Museo, otras voces, miradas e inquietudes, que no siempre aparecen representadas en el relato oficial. Encuentros que son plurales, donde se expresan otros saberes y experiencias de vida, que se ponen en juego en una visita y nos interpelan acerca del sentido de lo que se

muestra. La visita guiada o el taller se configura entonces como espacio de escucha, de intercambio y construcción conjunta.

Uno de los temas que aparece como emergente en las diferentes actividades educativas realizadas, es lo referente a las problemáticas y conflictos socio-ambientales. A su vez, la implementación de la Ley N° 27621 de Educación Ambiental Integral, puso el tema en la agenda docente de modo curricular.

En un primer trabajo exploratorio donde desde Guías nos preguntamos acerca de las representaciones y miradas sobre el ambiente que se presentan en el MLP, encontramos enfoques dispares acerca de cómo se piensa y se construye el concepto ambiente y la ausencia de conflictos socio-ambientales en sus exhibiciones, reafirmando la necesidad de una mediación para trabajar estas temáticas de modo crítico en el espacio del Museo (Pérez et al., 2023).

Además, indagamos al interior del grupo el surgimiento o pedido de temas ambientales en las visitas¹⁴ y, en función de los objetos y soportes con que contamos para trabajar en las salas, decidimos elegir la alimentación humana, como una temática posible de ser abordada y problematizada desde la óptica ambiental.

La alimentación es un proceso social complejo, multidimensional, que puede ser analizado desde múltiples enfoques, lo que permite el trabajo en diferentes salas del Museo. Lo que comemos es parte de nuestra identidad y la construye. Cómo se producen los alimentos, el acceso desigual a los mismos, cuáles plantas consideramos comida y cuáles no, y el consumo de productos ultraprocesados con ingredientes inentendibles, hace posible abordarla como problemática ambiental.

Para la construcción de la actividad que aquí presentamos, trabajamos en conjunto educadoras del Servicio de Guías e investigadores del Laboratorio de Etnobotánica y Botánica Aplicada (LEBA) de la FCNyM de la UNLP, quienes tienen un recorrido de trabajo en el tema relacionado a las plantas alimenticias, entre otras.

El LEBA fue fundado en 1989. Desde ante de su fundación, viene trabajando en diversos temas relacionados a la etnobotánica de la alimentación en diferentes enclaves del país desde la segunda mitad del siglo pasado (Dawson, 1960). Así, se abordan aspectos tales como la diversidad biocultural, los saberes botánicos locales, la interculturalidad, la temporalidad en la construcción del paisaje, que se trabajan en diversos proyectos de investigación y extensión.

¹⁴ Lo relevado al interior del equipo de Guías no se encuentra publicado.

Específicamente, las investigaciones con especies de plantas olvidadas e infrautilizadas (NUS, Neglected and underutilized species, por sus siglas en inglés) viene llevándose a cabo, en ese marco, desde mediados de la década pasada (Hernández Bermejo et al., 2019; Pochettino et al., 2023) mediante varios proyectos de investigación financiados por CONICET, UNLP, el Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación y por la Agencia Nacional de Promoción de la Investigación, el Desarrollo Tecnológico y la Innovación (MINCyT). Estas plantas constituyen especies que antes –o ahora en otros enclaves- fueron empleadas con diversos fines, entre ellos los alimenticios. En la actualidad esos saberes, se encuentran en la memoria de diversos sectores de la sociedad.

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

La actividad se llevó a cabo el 8 de octubre de 2023, en el marco de la XXI Semana Argentina de la Ciencia y la Tecnología, organizada por el que fuera el MINCyT.

Este evento, desarrollado paralelamente en varias instituciones científicas a nivel nacional, consistió en un encuentro anual entre la comunidad científica y la ciudadanía, con la finalidad de propiciar la popularización de la ciencia, la tecnología y la innovación. En el MLP, suelen desarrollarse talleres y stands en sala a cargo de diferentes grupos de investigadores bajo el nombre “Niñas y niños preguntan, científicas y científicos del Museo responden”. Desde hace unos pocos años, el equipo de educadores del Servicio de Guías suma a esta propuesta una serie de visitas guiadas temáticas. En esta oportunidad, la experiencia resultaba novedosa al trabajar investigadores y educadores del Museo, a la par, en el diseño e implementación de la visita.

La actividad fue publicada previamente en las redes del MLP bajo el nombre “Sabores y saberes: Un viaje a través de la alimentación humana” y quienes participaron fueron visitantes casuales del Museo o que habían ido específicamente para esta actividad. La misma se desarrolló en tres espacios: La sala Ser y Pertenecer en planta alta, la sala Sabores precolombinos y el aula interactiva, ambas en la planta baja (Figura 1).



Figura 1: Planos de planta del Museo de la Plata. Se señalan los espacios en los cuales se desarrolló la actividad.

El objetivo de la actividad fue generar un espacio de debate y reflexión, que permita pensar la alimentación en su multidimensionalidad y como resultado de procesos evolutivos pero también sociales, históricos, culturales, ambientales y políticos. Es decir, desnaturalizar aquello que parece únicamente una necesidad biológica, para complejizar la mirada sobre esta práctica. Además, indagar en el conocimiento que lxs visitantes tienen sobre las plantas NUS y sus usos alimenticios con el fin de rescatar de la memoria colectiva y compartir, estos saberes que en el presente, resultan de gran utilidad.

Para la evaluación posterior de la actividad, realizamos un registro fotográfico y escrito.

La visita comenzó en el hall central del Museo, donde realizamos la presentación de lxs participantes y de la actividad. Como inicio, planteamos la pregunta disparadora ¿Por qué comemos lo que comemos? A partir de las intervenciones, se delinearon algunos de los temas que luego retomamos durante el encuentro. Uno de ellos, asociado a la dimensión biológica de la alimentación, nos condujo a la planta alta para dar inicio al recorrido propuesto.

En la Sala Ser y Pertenecer, dialogamos acerca de algunos hitos principales en nuestra historia evolutiva; entre ellos, el alcance del bipedismo, las modificaciones en las manos y expansión del cerebro, el uso controlado del fuego y la creación de herramientas y objetos que hicieron posible aprovechar nuevos recursos y transformar el entorno.

Luego nos propusimos abordar las múltiples dimensiones de la alimentación y las diferentes formas pasadas y presentes de obtener y producir alimentos: la caza y recolección, la domesticación de plantas y animales y el consumo de productos industrializados, característico de sociedades occidentales (Figura 2.A). En el intercambio surgieron varios temas de interés, entre ellos: los modelos en disputa que existen alrededor de la idea de

“campo”, dónde y quiénes producen los alimentos que consumimos y el modo en que la publicidad moldea nuestras elecciones alimentarias.



Figura 2: Diferentes momentos del encuentro. A. Diálogo en la sala Ser y Pertenecer. B. Construcción colectiva del afiche. C y D. Actividad en el Aula Interactiva con plantas NUS.

Así, en el diálogo con lxs visitantes, surgió la mirada sobre la alimentación como proceso biológico, pero también socio-cultural y vincular-afectivo. Además, otro punto de interés estuvo en relación a que los diferentes modos de obtener y producir alimentos, mencionados anteriormente, están presentes en nuestra alimentación actual.

Para profundizar en la reflexión acerca de qué comemos cuando comemos, pedimos a lxs visitantes que eligieran una comida que sintieran constitutiva de su identidad. De los ejemplos dados, seleccionamos una de ellas entre todxs. La comida elegida fue “milanesa con ensalada” y la tomamos como nexo entre la sala Ser y Pertenecer y la de Sabores Precolombinos.

Ya en esta última, desagregamos esta comida en un afiche (Figura 2.B), identificando cuál era el origen de los ingredientes empleados. Los componentes de este plato tenían origen americano y euroasiático, y las variantes en su preparación daban cuenta de tradiciones familiares e historias locales. Como temas críticos, surgieron la gran variedad de cultivos andinos en relación a la escasa variedad que manejamos en esta región y cómo esta diversidad biocultural, es custodiada por pequeños productores, campesinos y agricultores familiares, cuyas prácticas recuperan saberes ancestrales que han sido transmitidos a través de las generaciones y que han ido cambiando a través del tiempo.

Esta diversidad de prácticas de aprovisionamiento y producción de alimentos vistas en las salas anteriores (Ser y pertenecer), sumado a la diversidad de plantas americanas (Sabores precolombinos), nos permitió visibilizar un elenco de plantas que actualmente son desconocidas –o poco conocidas- pero que en el pasado –o en otros enclaves- constituían plantas con alto valor para los pueblos asociados a las mismas.

Como sociedad occidental, sólo consumimos el 0,15% de las plantas comestibles existentes (Rapoport, 2007). Pero cotidianamente nos encontramos con diversas especies de plantas que “vemos sin ver” o que incluso, despreciamos con términos como “malezas”.

Ya en el Aula Interactiva, se buscó generar diálogos y discusiones mediante un elenco de plantas NUS (muchas de ellas consideradas “malezas”) que llevamos quienes realizamos esta actividad (Figura 2.C y D). En varias mesas centrales fueron colocadas diversas plantas colectadas previamente en ambientes ruderales de los alrededores de La Plata como: borraja, llantén, achicoria, picris, cerraja, mastuerzo y verónica¹⁵. Las comidas, infusiones y propiedades medicinales constituyeron aspectos claves en las narrativas de lxs visitantes, ya que algunos de ellos las conocían, las habían utilizado o habían sido utilizadas por sus padres o abuelos.

La actividad se extendió por dos horas en las cuales dialogamos, intercambiamos miradas, conocimientos y pareceres en torno a la alimentación. La modalidad, diferente a una visita tradicional, dio lugar a una mayor circulación de la palabra, y generó un espacio para el debate de aquellas problemáticas no planteadas en el relato institucional, además de permitir la emergencia de otros saberes.

LOGROS Y DESAFÍOS FUTUROS

¹⁵ *Borago officinalis*, *Plantago* spp., *Cichorium intybus*, *Picris echioides*, *Sonchus oleraceus*, *Lepidium didymum* y *Veronica persica*, respectivamente.

A partir de esta experiencia que relatamos, surgió la posibilidad de hacer las modificaciones necesarias para que la actividad se configure como explorable. El MLP tiene un gran recorrido en relación a la elaboración y desarrollo de propuestas accesibles e inclusivas, actividades que no sólo ocurren puertas adentro sino que también salen de visita a otros espacios; atendiendo la demanda que representa generar propuestas para gran diversidad de públicos. Al decir explorable, nos referimos a un tipo de actividad en que todos los sentidos se pongan en juego. En cierto modo la experiencia presentada, al oler y tocar plantas, tuvo una fase de exploración. Se trata entonces de ampliar y profundizar este aspecto, incluyendo más objetos para tocar, degustaciones de comidas realizadas con estas plantas, o incluso ampliar la visita a los alrededores del Museo para tocarlas, olerlas y verlas de manera situada.

En relación a que la experiencia no se limite sólo a un encuentro, pensamos como posibilidad la creación de un recetario colaborativo, de acceso público, que permita que quienes participaron de las actividades en diferentes días (e incluso quienes no participaron) puedan acceder e intervenir el mismo, contribuyendo a su construcción. Y que además, oficie de una suerte de rescate de la memoria colectiva de aquellos saberes sobre plantas comestibles que están casi en desuso en la actualidad.

Para ello, comenzamos a trabajar con el Área de Comunicación del MLP para pensar posibles plataformas en que pudiera desarrollarse este recetario, que sean fáciles de utilizar y seguras. Además, también estamos trabajando en conjunto en la publicación de esta actividad y sus características, para que lxs visitantes conozcan anticipadamente la propuesta y puedan optar o no, por realizarla.

Por último, dado que los saberes relacionados a las plantas NUS se encuentran activos en ciertos sectores de la población (agricultores familiares, adultos mayores, entre otros) se propone como línea futura, repensar esta experiencia convocando especialmente a estos sujetos.

CONCLUSIONES

La visita guiada tradicional para público no escolar en el MLP, presenta características particulares, resultado de la interacción entre diversos actores y múltiples factores, lo que la convierte en una experiencia compleja de analizar.

Quienes visitan el Museo optando por esta modalidad, son de procedencia y edades diversas, y mayormente lo visitan por primera vez o han venido hace ya varios años. Muchas veces lo hacen en el contexto de una visita más amplia a la ciudad de La Plata y la guiada la ven como una opción posible para visitar “todo el museo” en un breve tiempo.

El recorrido que se hará, se establece junto con lxs visitantes, en función de sus intereses y características, al momento de iniciar la visita, momento en el cual se conforma el grupo.

El encuentro entonces, es breve y circunstancial. Pero en lo efímero de ese encuentro, buscamos que la “experiencia museo” sea transformadora. En tal sentido, se nos presenta el inmenso desafío de buscar generar en cada visita o taller, un espacio para estar, compartir y propiciar reflexiones en torno a determinados objetos patrimoniales. Pretendemos que éstos sean puertas de entrada al intercambio y debate acerca de problemáticas que muchas veces no están planteadas explícitamente en la narrativa del Museo. Así, la visita guiada se configura como un espacio donde estos intercambios y conversaciones tienen lugar.

Por lo tanto, experiencias como la realizada tienen algunas ventajas por sobre la visita tradicional: el hecho de recorrer solo algunas salas y no la generalidad del Museo, permite contar con mayor tiempo para conversar sobre problemáticas que se desprenden de la exhibición, pero no forman parte constitutiva de ella. Además, romper con la clásica visita para explorar materiales y dialogar, no solo en sala sino en otros espacios no transitados, como el aula interactiva, permitió una mayor participación de lxs visitantes.

Aunque lo ventajoso presenta también su contrapartida: para quien visita el Museo con poco tiempo y por primera vez, ofrecer un recorrido que incluya pocas salas, puede disuadirlo de participar.

Por último, la experiencia de trabajo conjunto entre investigadores y educadoras del Museo, constituyó el punto de partida para consolidar un grupo de trabajo que aborde estas temáticas en múltiples escenarios.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Dawson, G. (1960). *Los alimentos que América dio al mundo*. Serie Técnica y Didáctica N° 8, Facultad de Ciencias Naturales y Museo, UNLP.

Hernandez Bermejo, J. E., Pochettino, M. L., Herrera Molina, F., Labarca, Y y Tarifa García, F. (eds.) (2019). *Newsletter Red CultIVA*. Red Iberoamericana de Cultivos Infrutilizados y Marginados con Valor Agroalimentario, Ed. LOLA.

Martínez Sorrech, N., Pérez, M. E., Quaggia, B. y Scazzola, M. S. (2022) Experiencias lúdico educativas entre Guías Educadores del Museo de La Plata y personas con condiciones del espectro autista (CEA). *Ponencias III Congreso de Museos Universitarios*. https://www.psi.uba.ar/museo/segundo_congreso_sudamericano/ponencias_congreso_2021.pdf

Pérez, M. E., Andrade, S., Aguallo, M. V., Teileche, T. y Medina, M. (2023). Miradas y representaciones sobre el ambiente en las exhibiciones del Museo de La Plata. *Ponencias III Congreso de Museos Universitarios*.

https://www.psi.uba.ar/museo/tercer_congreso_sudamericano/ponencias.pdf

Pochettino, M. L., Capparelli, A., Paleo, M. C., Hurrell, J. A., Stampella, P. C., García Lerena, M. S., Andreoni, D., López, M. L., Ciampagna, M. L., Lambaré, D. A., Auge, M., Martínez, M. P., Day Pilaría, F., Ghiani Echenique, N., Doumecq, M. B., Puentes, J. P., N.S. Petrucci, N. S., Paolocá, I., Castillón, V.... Giménez Baca, M. C. (2023). *De olvidos y memorias. Por qué las especies marginadas e infrautilizadas*. Mil Tintas SRL.

Rapoport, E. A. (2007). Cuántas especies comemos y cuántas existen. *Anales de la Academia Nacional de Agronomía y Veterinaria LXI*, 373-388.

Teileche, T. D., Sanchez Veliz, G., Andrade, S. M. y Scazzola, M. S. (2021). "Sana, sana jugando con fósiles pasan las nanas". Experiencias lúdicas educativas desarrolladas en conjunto por el Servicio de Guías del Museo de La Plata y la Escuela 509 del Hospital de Niños. *II Congreso Sudamericano de Museos Universitarios*.

https://www.psi.uba.ar/museo/segundo_congreso_sudamericano/ponencias_congreso_2021.pdf

Formación integral y sanidad animal. El rol de los estudiantes en el proyecto de extensión “tambo y cerdos sanos” de la UNLP

A. Larsen
Rosa del Valle Vela Gerez
J. Garcia
Eduardo Mórtola
Guido Mariano Principi
Cátedra de Inmunología Veterinaria Aplicada
Prosecretaría Agricultura Familiar
Cátedra Economía Agraria
Cátedra de Producción Porcina.
Facultad de Ciencias Veterinarias. Universidad Nacional de La Plata
alelarsen@fcv.unlp.edu.ar
rovelagerez95@gmail.com
jgarcia@fcv.unlp.edu.ar;
mortola@fcv.unlp.edu.ar
gmprincipi@gmail.com

RESUMEN

El proyecto de extensión "Tambo y Cerdos Sanos" (TyCS) de la UNLP lleva más de una década promoviendo la formación e investigación participativa en la agricultura familiar (AF). Su enfoque integral apoya a productores de AF en Punta Indio, Magdalena, San Vicente, Cañuelas y cercanías, trabajando con mesas locales interinstitucionales y escuelas agrarias. Involucra a estudiantes de medicina veterinaria y de Centros de Educación para la Producción Total (CEPT), enfocándose en prácticas de sanidad animal. Desde 2018, TyCS ofrece prácticas profesionalizantes (PP) en el establecimiento "El Amanecer" de la UNLP. Participan estudiantes y docentes universitarios y secundarios, junto con agentes del INTA y SENASA llevando a cabo prácticas con incumbencias en medicina veterinaria, culminando con reflexiones sobre la importancia de la formación en sanidad animal para fortalecer la AF. La convivencia entre estudiantes universitarios y secundarios ha sido enriquecedora, permitiendo a los primeros experimentar aptitudes docentes y a los segundos involucrarse en actividades veterinarias. Otra actividad llevada adelante por el proyecto es el Plan Tambero que tiene como objetivo el acompañamiento en el saneamiento de tambos de la AF, que juntamente con las PP conforman un dispositivo de acompañamiento e intercambio de saberes con el objetivo de seguir apoyando el saneamiento de tambos junto a los estudiantes de CEPT y sus familias.

PALABRAS CLAVE: extensión, saneamiento, tambos, prácticas profesionalizantes

228

INTRODUCCIÓN

Desde la reforma universitaria del 18 la extensión ha sido reconceptualizada según las épocas. La universidad se gestó como el lugar natural de generación de conocimiento, y a través de la extensión debía ser transferido con poco o nulo reconocimiento de las capacidades del destinatario, pasando por un periodo de entender la extensión como un mecanismo de transferencia de servicios de carácter asistencialista. En los últimos 30 años, a pesar del vaivén de políticas públicas, la extensión lucha por reconvertirse en un proceso educativo transformador, generador de nuevos conocimientos, que mira al sujeto y lo reconoce con corpus propio de saberes, y a partir de ellos vincula críticamente el saber científico con el saber popular y se transforma en un espacio en el que no hay roles estereotipados de educador y educando, donde el dialogo de saberes rompe con la rigidez del concepto transferencista de origen, la extensión se ve así misma el espacio de transversalidad en el cual todos pueden aprender y enseñar.

Es continua la discusión sobre la función que debe ejercer la extensión y como transformarse y legitimar su lugar central en las acciones universitarias. El objetivo es convertirla en un dispositivo que permita lograr la integralidad del proceso educativo universitario, orientando líneas de investigación y propuestas de enseñanza y aprendizaje con el fin de promover competencias pertinentes en los futuros profesionales comprometidos con la sociedad.

A nuestro entender este dispositivo tiene que lograr conformarse desde los primeros años de la facultad facilitando la interacción de estudiantes de todos los años y profesores de distintos cursos, ofreciendo canales de contacto directo con la realidad social y ejercitando las distintas vías posibles para la resolución de sus problemas, acciones que resignifican el hacer extensionista a través de prácticas integrales.

La integralidad es parte de nuestra propuesta como proyecto de extensión universitaria Tambo y Cerdos Sanos. Desde sus comienzos, hace más de 10 años fuimos transformando el proyecto en una plataforma de integración entre los tres pilares de la universidad con un fuerte compromiso social.

El proyecto Tambo y Cerdos Sanos está orientado al mejoramiento integral y promoción en salud animal en unidades diversificadas de tambo y cerdos en San Vicente, Cañuelas y partidos aledaños. Bajo el concepto de Una Salud promovemos la elaboración de alimentos saludables de la agricultura familiar atendiendo el bienestar de personas y animales. Estas unidades de producción pertenecen al sector más vulnerable de la sociedad, con dificultades de acceso al asesoramiento profesional fuera de las políticas públicas. Aunque no participan

de la economía formal, producen principalmente leche, quesos, masa para mozzarella, y lechones para venta y autoconsumo

Para lograr estos objetivos se actúa en articulación con organismos estatales (INTA, SENASA, y la secretaria de agricultura familiar ahora totalmente desfinanciada) y una fuerte participación estudiantil, realizamos controles vinculados a enfermedades zoonóticas incluida en planes nacionales de control sanitario, de importancia para la producción y elaboración de alimentos.

Nuestra articulación con distintas organizaciones sociales se basa en la participación activa en mesas de desarrollo local territorial de Cañuelas y San Vicente en las cuales participan entre otros la Cooperativa de Trabajadores Rurales de San Vicente (CTR), Cooperativa Agropecuaria Asociación de Productores de Cañuelas LTDA, (Coop. APF Cañuelas), Asociación Civil El Puente Verde. Otra manera de llegar y comprender la problemática del sector es articular con colegios que nuclean a los hijos de las familias productoras. Las siguientes son establecimientos escolares de corte agrario con las que trabajamos: Escuela de Educación Agraria N^o 1 de San Vicente, Centro Educativo para La Producción Total n^o33 de Cañuelas. CEPT 39 de Payró, Escuela de educación agraria N^o1 Ezeiza.

Desde la perspectiva estudiantil el proyecto individualiza las distintas facetas de la practica veterinaria y propone estrategias y actividades formativas que tienen como propósito que los estudiantes consoliden, integren y/o amplíen las capacidades, habilidades y saberes que se corresponden con el perfil del médico veterinario y su rol como agente de salud.

En este sentido, todos los participantes del proyecto toman contacto con la realidad de los productores de la agricultura familiar tanto en la dimensión cotidiana, así como la organizativa, promoviendo, acompañando y formando parte de distintas asociaciones de productores. Este compromiso les permite realizar análisis de actores, conocer y comprender la problemática del sector y poder participar en la discusión con organismos e instituciones, las necesidades de los productores. Por otro lado, en articulación con el conocimiento producido desde el compromiso y el dialogo de saberes entre todos los participantes, se estimula a los estudiantes a comunicar lo realizado desde instancias de formación, participan de cursos formativos en extensión, así como en congresos de temática tanto extensionista como disciplinar, con el objetivo de exponer las experiencias y dar cuenta de la practica integral sumándolos como coautores en los trabajos presentados iniciando sus antecedentes académicos en extensión.

Como se detalló, nuestro acompañamiento a los productores a través de integrar mesas de desarrollo productores organizados y la interacción a través de las actividades con los

colegios agrarios tiene como objetivo la mejora integral de las granjas a través de la promoción técnica y capacitación en sanidad, evaluación de procesos de tecnologías de alimentos, alternativas de comercialización en inserción en la cadena productiva y formalización.

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

El trayecto recorrido, el conocimiento y estudio de la problemática, en distintos espacios (el territorio, mesas de desarrollo, aula, laboratorio, congresos, etc.) y demás acciones conjuntas que involucraron a todos los actores nos llevaron a conformar dos formas de trabajo muy definidas con resultados excelentes: el Plan Tambero y las Jornadas profesionalizantes.

Plan Tambero

Nuestra extensa participación en la agricultura familiar desde hace una década nos llevó a ser parte de las instituciones que forman parte del Plan Tambero interinstitucional, donde participan el INTA, La FCV-UNLP y el Ministerio de Desarrollo Agrario de la provincia de Buenos Aires MDA PBA, y hasta diciembre pasado también trabajábamos con los hoy espacios cerrados como el INAFCI Instituto Nacional Campesino e indígena ex secretaria de Agricultura Familiar, y el SENAF de SENASA. El plan tambero fue la primera experiencia interinstitucional a partir de la cual se logran los primeros 16 tambos de la agricultura familiar libres de brucelosis y tuberculosis en Magdalena y Punta Indio. La participación del proyecto aporta el trabajo de estudiantes supervisados por docentes, agentes del INTA y SENASA que certifican el correcto hacer de las maniobras veterinarias: tuberculización y lectura; extracción de sangre, acondicionamiento de la muestra para su envío al laboratorio central del SENASA donde se realizaban para las pruebas de diagnóstico serológico de brucelosis bovinas para la certificación del estatus sanitario del rodeo. Este año las actividades en relación con el plan tambero se continúan realizando para certificar estado sanitario libre de brucelosis y tuberculosis en los mismos establecimientos pero ante el cierre de distintas oficinas de SENASA SENAF y la restricción de las acciones en relación de la agricultura familiar, nos convocan buscar una solución urgente al análisis gratuito de las muestras y el aporte de insumos por parte de estas instituciones. A futuro se plantea presentar esta dinámica como programa a la Dirección de Agricultura familiar y Desarrollo Rural del MDA PBA. Tiene como objetivo su amplificación en otros municipios convocando a organizaciones sociales que nucleen productores de la agricultura familiar, escuelas agrarias y universidades de la zona para continuar con la tarea de saneamiento de rodeos lecheros, asegurar alimento saludable para consumo propio y venta y continuar trabajando con y para la comunidad.



Imagen 1. Collage de imágenes de las actividades y participantes en la jornada profesionalizantes

JORNADAS PROFESIONALIZANTES

El proyecto tiene una fuerte impronta docente tanto universitaria como en docencia de grado en escuelas para la producción total, CEPT de Payró y Cañuelas, como estrategia de fortalecimiento de los distintos integrantes de la familia de los productores de la agricultura familiar en temas relacionados a la sanidad en la producción de alimentos.

En las escuelas se han desarrollado talleres disciplinares relacionados a enfermedades de la producción ganadera (tuberculosis, brucelosis, leucosis enzoótica bovina, hidatidosis, aftosa), diagnóstico de enfermedades y vacunas (pruebas diagnósticas, realización de pruebas secundarias, interpretación de resultados, vacunas y vacunaciones), como corolario de estas actividades el proyecto se transformó en oferente de prácticas profesionalizantes

Prácticas profesionalizantes y proyecto de extensión universitaria Tambo y Cerdos Sanos
Las Prácticas Profesionalizantes son actividades formativas y obligatorias que las Escuelas Secundarias Técnicas Profesional, como las escuelas agrarias y CEPT. Estas actividades se deben organizar para que sus alumnos, antes de egresar, pongan en práctica su aprendizaje y vivan experiencias similares a las que tendrán en su futuro laboral. El propósito de las prácticas es intentar dar respuesta a la problemática derivada de la necesaria relación entre la teoría y la práctica, propiciando una articulación entre los saberes escolares y la actividad laboral, aportando una formación que integra los conocimientos científicos y tecnológicos de base y relacionan los conocimientos con las habilidades. Dentro de las instituciones oferentes se encuentra la Universidad Nacional de La Plata y en particular la facultad de Ciencias Veterinarias con el proyecto de Tambo y Cerdos Sanos como espacio que favorece y promueve interacción con los actores del mundo de la producción y la formación de grado.

El proyecto propone una jornada profesionalizante de 6 horas a realizarse en el campo perteneciente a la Universidad Nacional de La Plata, establecimiento "El Amanecer" Vieytes. La actividad consiste en prácticas veterinarias de campo y laboratorio, asistidas por docentes y estudiantes extensionistas. Esta actividad se desarrolla una vez cada dos años en los campos de la facultad de Ciencias Veterinarias-UNLP ("El Amanecer" en la localidad de Vieytes) donde participan estudiantes de los últimos años de los CEPT, docentes de estos, agentes del INTA y SENASA, estudiantes y docentes de la facultad vinculados al proyecto. El suministro de todo el material utilizado durante la jornada está a cargo de los docentes y estudiantes del proyecto, para lo cual se realizan talleres con el propósito de preparar el material, la realización de las pruebas diagnósticas y de esta manera les permita entrenar competencias en prácticas de laboratorio, comunicacionales para poder acompañar la tarea de los docentes del proyecto, adaptando el conocimiento técnico para hacerlo accesible a los estudiantes de secundaria, lo que fomenta un aprendizaje colaborativo y situado.

Todas actividades se desarrollan dentro del establecimiento. Estas prácticas, consideradas dispositivos pedagógicos específicos para la formación laboral, se dividen en 2 grandes áreas, actividades en la manga y actividades de laboratorio, que se distribuyen en varias actividades específicas que denominamos "Estaciones". Los estudiantes de nivel secundario se dividen en grupos para realizar distintas actividades en simultáneo y rotatorias. Los grupos están supervisados por un docente de la escuela participante, y un estudiante y docente extensionista del proyecto. La jornada está diseñada para que se realice durante 6 horas, de 9 a 16hs, dentro de estos límites los estudiantes deben llegar al establecimiento por sus medios o por cuenta del colegio. La jornada inicia con un taller explicativo de las actividades a realizar continua con la actividad práctica, almuerzo comunitario y una charla final para integrar los conocimientos adquiridos durante la experiencia y comentarios finales de los distintos participantes. En cada estación se profundiza en los conceptos de bioseguridad aplicados a cada maniobra, así como se hace hincapié en la importancia de las planillas de registro para una sistematización adecuada según la actividad.

Detalle de actividades

Todas las actividades que se realizan en este encuentro son incumbencias del médico veterinario la modalidad es de demostración por parte de los docentes y práctica por parte del estudiante secundario bajo supervisión y guía de los docentes de las escuelas agro técnica y participantes del proyecto. Para todas las actividades se cuenta con 1 docente o integrante del proyecto asignado para cada estudiante secundario. Se trabaja con animales certificados negativos para brucelosis y tuberculosis y en condiciones sanitarias óptimas para su manejo.

Las muestras con las que trabajaran los estudiantes son negativas para todas las pruebas diagnósticas a utilizar, durante la demostración los docentes manipularon las muestras control. Todos los participantes de las jornadas que realicen tareas en la manga y en las distintas estaciones cuentan con un equipo de bioseguridad: indumentaria de trabajo adecuada, anteojos de protección y guantes descartables.

Estación Manga: Se realizan maniobras de inoculación de biológicos (por ej.: vacunas), medicamentos por las distintas vías de administración indicadas para cada caso, extracción de sangre por distintas vías. Se realiza la prueba de la tuberculina: inoculación de la PPD y lectura de animales previamente inoculados. Se lleva a cabo el muestreo de materia fecal para coproparasitológico. Se cuenta con 1 animal por estudiante secundario.

Estación Acondicionamiento de la muestra: Se procederá al protocolo de desuerado, la separación del suero para alicuotar y acondicionamiento del set de sueros para su envío al laboratorio.

Estación Coproparasitológico/HPG (huevo por gramo de material fecal): Se realiza el método de flotación fecal para separar los parásitos en todos sus estadios (huevos, ooquistes, quistes, larvas) de otros objetos. Los estudiantes tendrán la posibilidad de hacer la práctica que consiste en mezclar la muestra de materia fecal tomadas por ellos mismos en la estación Manga, con una solución sobresaturada de azúcar, y observar el sobrenadante al microscopio óptico en busca de los distintos estadios de parásitos intestinales. Se cuenta con 1 muestra por estudiante, y 1 docente o estudiante del proyecto asignado para cada estudiante.

Estación LEB (Leucosis Enzoótica Bovina): Los estudiantes realizan la técnica de inmunodifusión en gel de agar para el diagnóstico serológico de leucosis enzoótica bovina. Se practica la maniobra de creación de los pocillos y la siembra de los reactivos, así como la lectura e interpretación de placas sembradas. Estas fueron preparadas y sembradas con anterioridad en talleres de producción de material para las jornadas realizados con los estudiantes extensionistas donde se debaten posibles formas de explicación.

Estación Brucelosis: Se realiza la prueba de BPA según protocolo y la lectura e interpretación de resultados. Cabe aclarar que siendo la brucelosis una enfermedad zoonótica, los estudiantes no están en ningún momento en contacto con ninguna fuente de infección.

La participación de los estudiantes universitarios como apoyo docente en estas estaciones facilita un aprendizaje práctico y colaborativo, adaptando conocimientos técnicos para su comprensión y aplicación por parte de los estudiantes secundarios.



Imagen 2. Collage de imágenes de las actividades y participantes en la jornada profesionalizantes

CONCLUSIONES Y LOGROS DEL PROYECTO

El proyecto TyCS también ha implementado el primer plan tambero del país, acompañando a los productores para registrarse en el RENSPA o RENAF, visitando a más de 200 productores y fomentando la formación de cooperativas y asociaciones. En las mesas de trabajo con INTA y SENASA se discutieron cambios en ordenanzas y leyes provinciales para habilitar productos de la agricultura familiar. A lo largo de los años, más de 300 estudiantes extensionistas han adquirido competencias sociales y formativas en el territorio, replicando la experiencia en aulas y sumándose al proyecto. La convivencia y colaboración entre estudiantes de distintos niveles educativos resulta en una experiencia enriquecedora, donde los universitarios desarrollan habilidades docentes y los secundarios se adentran en actividades propias de la profesión veterinaria.

El programa ha promovido la vinculación de los estudiantes con procesos territoriales, la visión integral y la experiencia en la conformación de equipos multidisciplinarios. Se han propuesto espacios de intercambio interclaustrero y multidisciplinarios para enriquecer las actividades y promover la formación en extensión e integralidad conjunta. Se busca encontrar modelos de acción alternativos y nuevas ideas de intervención y divulgación de actividades, así como formas de sistematización y divulgación de experiencias.

El trabajo con la comunidad, el diálogo de saberes, y la educación recíproca son fundamentales para el proyecto. Sin embargo, la coyuntura política y económica del país está llevando a la desaparición de muchos productores, mostrando que los tiempos políticos del estado no siempre coinciden con los de las organizaciones, por otra parte el financiamiento

de proyectos de extensión no es suficiente para seguir llevando a cabo estas acciones con los mismos recursos. A pesar de estos desafíos, el proyecto TyCS sigue comprometido en fortalecer el sector de la AF, crucial en la producción de alimentos en Argentina.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bruns H.A.; y col. (2021) Inside the Undergraduate Immunology Classroom: Current Practices that Provide a Framework for Curriculum Consensus. *J Microbiol Biol Educ.*;22(1):22.1.8. doi: 10.1128/jmbe.v22i1.2269. PMID: 33584948; PMCID: PMC7861212. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7861212/pdf/jmbe-22-8.pdf>

Colmenares A.M. y Piñero M.L. (2008) LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio-educativas. *Revista de Educación, Año 14, Número 27* <https://www.redalyc.org/pdf/761/76111892006.pdf>

Faierman, F. (2019). La integralidad de las prácticas: aportes para un proyecto alternativo de universidad. *Redes de Extensión / 5* (2019) ISSN 2451-7348. https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/117995/CONICET_Digital_Nro.968df4dd-d076-471a-86c4-af63639707c7_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y

González, M. L. y col. (2013). APRENDIZAJE FUERA DEL AULA. APORTACIONES DE LA EXTENSIÓN UNIVERSITARIA . *Segundas Jornadas de Investigación y Transferencia – 2013*.

http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/38050/Documento_completo.pdf?sequence=1

PAHO (2021). CD59/9 - *Una Salud: un enfoque integral para abordar las amenazas para la salud en la interfaz entre los seres humanos, los animales y el medioambiente* 73.a SESIÓN DEL COMITÉ REGIONAL DE LA OMS PARA LAS AMÉRICAS <https://www.paho.org/es/documentos/cd599-salud-enfoque-integral-para-abordar-amenazas-para-salud-interfaz-entre-seres>

Roncaglia, D. (2007) Competencias a promover en graduados universitarios de carreras científico-tecnológicas: la visión de los empleadores. *Educ. quím vol.19 no.2* Ciudad de México. <https://www.scielo.org.mx/pdf/eq/v19n2/v19n2a8.pdf>

Segredo Pérez, A.M.; Reyes Miran, D. (2004). *Diseño curricular por competencias*. Correo Científico Médico de Holguín; Escuela Nacional de Salud Pública. Cuba. https://www.researchgate.net/publication/276205763_Disenio_curricular_por_competencias

Tommasino, H. y Rodríguez R. (2015). "Tres tesis básicas sobre extensión y prácticas integrales en la universidad de la república". Integralidad tensiones y perspectivas. *Cuadernos de extensión*. ISSN 1688 8324 Universidad de la República.

Irradiando prácticas de autocuidado en la comunidad

Guillermo Andres Gulayin
Paula Mariela Tomas
Agustina Morgante
Silvina Alejandra Suarez

Diagnóstico por Imágenes. Facultad de Odontología. Universidad Nacional de La Plata
ramirodg87@gmail.com
guille_gulayin@yahoo.com.ar
paulatomas54@gmail.com
agusmorgante@gmail.com
suarezsilvina@hotmail.com

RESUMEN

Nuestro proyecto de extensión “Irradiando prácticas de autocuidado en la Comunidad” además de atender la problemática de salud sobre radioprotección de la población en la que está inmersa la Facultad de Odontología de la UNLP, se propone vincular a los estudiantes con las realidades que se vivencian en esa Comunidad, de esta manera desarrollar sus prácticas de aprendizaje en el mismo lugar donde habitan los problemas o necesidades los ciudadanos. Entendemos que nuestras prácticas de enseñanza son una intervención intencional, somos mediadores pedagógicos entre esas intenciones educativas y estudiantes. Consideramos que nuestras prácticas de salud extensionistas son una vinculación de los conocimientos científicos-académicos con los conocimientos populares o cotidianos de las familias y personas en las que se encuentra inmersa la Universidad. Es por eso que, desde nuestra perspectiva de derechos, buscamos promover medidas de autocuidados a los propios sujetos de atención y de cuidado. A partir de estas lógicas, buscamos que los/as estudiantes durante su trayecto formativo en este proyecto extensión puedan no solo adquirir conocimientos y prácticas odontológicas específicas, sino generar egresados con un perfil más humanista, donde puedan verse interpelado/as con las problemáticas de la Sociedad, reconociendo y definiendo a la salud como un derecho fundamental humano

PALABRAS CLAVE: docencia; extensión; radioprotección; salud; comunidad

DESARROLLO DEL TRABAJO

Nuestro proyecto de extensión “Irradiando prácticas de autocuidado en la Comunidad” además de atender problemáticas de salud de la población en la que está inmersa la Facultad de Odontología de la UNLP, se propone vincular a los/as estudiantes con las realidades que se vivencian en esa Comunidad; de esta manera los/as alumnos/as (que forman partes miembros de este proyecto) desarrollan sus prácticas de aprendizaje en el mismo lugar donde habitan los problemas o necesidades.

Nuestro equipo extensionista tiene como propósito, como todo proyecto de extensión, generar una transformación social de la realidad, es decir intervenir para generar un cambio en las problemáticas en la Comunidad donde habitamos, en nuestro caso generar prácticas de autocuidados en radioprotección en los centros de Salud de Lisandro Olmos y Berisso, ya que contamos con equipos radiográficos para la atención. En estos lugares mencionados, los/as alumnos/as acompañados por docentes, realizan sus prácticas odontológicas, prestando atención en salud bucal y brindando de esta manera un servicio a la Sociedad.

Los/as docentes que participan del proyecto y que estamos presentes durante los trayectos formativos de los/as estudiantes, consideramos a la práctica docente como un tipo participar de práctica social (Steiman J 2018), al ser una práctica social se entiende que estamos interviniendo en un campo que es complejo y diverso como lo es también el Campo de la Salud. Desde esta mirada entendemos que nuestras prácticas de enseñanza son una intervención intencional sobre la realidad social de los sujetos, bajo una mediación pedagógica donde los docentes no son el centro de la enseñanza sino mediadores entre esas intenciones educativas y las personas (Steimann 2018).

Además, consideramos que nuestras prácticas de salud extensionistas no son una simple divulgación de saberes científicos a la Comunidad, sino una vinculación de los conocimientos científicos-académicos con los conocimientos populares o cotidianos de las familias y personas en las que se encuentra inmersa la Universidad. Es por eso que desde nuestra perspectiva de derechos, buscamos promover medidas de autocuidados a los propios sujetos de atención y de cuidado, generar individuos con la capacidad de pensar, accionar, plantear nuevas maneras y relaciones de afrontar la realidad, porque no alcanza con el simple hecho de transmitir conocimientos en un solo sentido, sino generar una relación dialógica de doble sentido en donde se puedan vincular los conocimientos y las necesidades, y que las personas puedan tomar decisiones y acciones sobre su cuerpo y salud. La Universidad desde la Extensión, busca vincularse con los diferentes colectivos sociales (principalmente los más empobrecidos o vulnerados), de esta manera brindar soluciones a los problemas que aqueja

a esas personas, no es un mero servicio de asistir, es establecer una relación entre los saberes académicos científico con los saberes populares para en conjunto arribar a soluciones de manera eficiente pero culturalmente aceptables (Martinez 2020).

A partir de estas lógicas, buscamos que los/as estudiantes durante su trayecto formativo en este proyecto de extensión puedan no solo adquirir conocimientos y prácticas odontológicas específicas de la disciplina, sino generar un egresado con un perfil más humanista, donde puedan verse interpelado/as con las problemáticas de la Sociedad, reconociendo y definiendo a la salud como un derecho fundamental humano; identificando cómo los determinantes sociales de la salud, condicionan las formas de vivir, enfermar y de morir de las personas (Lopez y Michelli 2016), y cómo ellos, futuros profesionales de la salud, con una perspectiva de derechos deben buscar y promover cambios sobre esos determinantes para buscar el bienestar de su pueblo.

Las políticas públicas son decisiones y acciones que realiza el Estado para resolver preocupaciones de la Sociedad a través de sus Organizaciones que la conforman, una de ellas son las Universidades; a través de estas acciones intenta generar cambios con la redistribución de los recursos para disminuir las brechas de desigualdad entre ricos y pobres. Esos recursos que asigna pueden ser desde conocimientos tecnológicos, fuerza laboral calificada, bienes, etc. Desde nuestro proyecto actuamos sobre lo que se denomina la mesopolítica (o segundo nivel), que son los actores que representan al Estado y toman decisiones y acciones sobre una problemática a resolver. (Atencio V et al 2024)

A continuación, se contextualiza brevemente nuestro Proyecto extensionista para comprender la relevancia que consideramos tiene en la Salud:

La radiación ionizante es un tipo de energía liberada por los átomos en forma de ondas electromagnéticas o partículas. La radiación puede afectar el funcionamiento de células, tejidos, producir efectos como quemaduras, carcinomas, mutaciones y hasta la muerte del individuo. En general las personas conocen lo que es una radiografía, pero a veces algunos desconocen que se utilizan radiaciones ionizantes las cuales son acumulativas durante toda la vida del ser humano, y que pueden causar posibles efectos perjudiciales sino se utilizan las medidas de radioprotección. Este tipo de intervenciones sobre Promoción en Radioprotección no es usual su abordaje, por lo que consideramos relevante su ejecución.

Organizaciones destinatarias del proyecto y su localización geográfica:

Centro de Fomento y Cultural El Carmen de Berisso calle 37 y 126

Cooperativa de agua Lisandro Olmos ubicado calle 44 y 195.

OBJETIVOS

Generar aprendizajes sobre los cuidados en radioprotección por parte de los estudiantes
Promover en los estudiantes el cuidado de la salud de la población con una lógica de derechos.

Conocer las prácticas y saberes de la Comunidad de Berisso y Lisando Olmos, sobre radioprotección;

Promover medidas de autocuidado en radioprotección en la Comunidad.

Propiciar la actividad interdisciplinaria y multidisciplinaria entre estudiantes de la Facultad de Medicina y Odontología de la UNLP para abordar la temática de manera integral.

MATERIALES Y MÉTODOS

Se conformaron grupos de trabajo multi e interdisciplinarios integrados por docentes, estudiantes, profesionales de salud y referentes comunitarios para generar espacios de concientización en la Comunidad sobre la utilidad y los efectos de los rayos x sobre el organismo y la radioprotección. Se realizaron charlas informativas, talleres, proyección de material didáctico, encuestas que fueron diseñados en función de las dudas, e interrogantes que observábamos surgían de las propias personas que se acercaban de las comunidades de Lisandro Olmos y Berisso; con la finalidad de generar interés respecto a radioprotección.

RESULTADOS

Se concretaron escenarios de diálogo con la Comunidad para problematizar sobre medidas de radioprotección y las consecuencias de su no uso. Se logró generar interés respecto a la radioprotección.

El proyecto se sostiene en el tiempo a pesar de las barreras sanitarias y climáticas, posponiendo el día de encuentro. Se adaptaron los horarios a la demanda de la comunidad así logramos la participación de la comunidad. Este proyecto puede replicarse, teniendo en cuentas las mismas pautas, en otros ámbitos locales dado que la toma de conciencia sobre este tema en el ámbito profesional y comunitario es de sumo interés actual a través de los agentes multiplicadores de salud.

Es un proyecto que se puede sostener por sí mismo si así fuese necesario dada la importancia de la temática. Siempre es importante poder replicar esta temática en otras cátedras de otras facultades, en este caso elegimos medicina ya que a través de salud pública nos encontramos vinculados, también se podría articular con otras facultades. Se puede planear y sostenerlo en el tiempo ya que es un tema poco abordado en extensión y

aquí a través de otros ejes o líneas derivaría en otros proyectos de extensión universitarios e inclusive líneas que continúen en el tiempo a través de nuestras acciones



CONCLUSIONES

Debemos seguir reforzando sobre esta temática sobre radioprotección, ya que no es usual su abordaje. Las personas destinatarias de nuestro proyecto muestran interés sobre la radioprotección y medidas de autocuidado. Al ser un proyecto de la UNLP no solo nos permite vincular nuestros saberes académicos con los saberes populares, sino que como docentes al realizar prácticas de enseñanza que promueven la reflexión y el pensamiento crítico sobre la realidad en la que estamos inmersos, consideramos que los estudiantes y los futuros egresados tendrán un perfil más humanista con una perspectiva de derecho, comprometiéndose con la Salud de la Comunidad desde los primeros años de sus prácticas profesionales. Es así que desde este proyecto se acompaña con los objetivos del plan de estudio de la carrera de grado de Odontología que pretende a través de su currícula que los/as estudiantes se vinculen con las problemáticas de la Sociedad, y que la misma sea abordada de manera transversal desde distintas asignaturas a lo largo de todo el trayecto formativo hasta su egreso.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Atencio V., et al (2024). Cuadernillo Didactico de Salud Pública. Universidad Nacional Arturo Jauretche

Álvarez González, L. D. A., María Elena Carmona María Rosa. (2012). Protección Radiológica”, ISBN 13: 978-84-695-5985-7. Número de Registro: 201289470, Fecha De Publicación: 10/10/2012.

- Graham, D. T. (2012). *Principios y Aplicaciones de física radiológica (6° Ed.)*. Elsevier España S.A, 2012.
- González-Arriagada, W. A., et al. (2010). Criterios de evaluación odontológica pre-radioterapia y necesidad de tratamiento de las enfermedades orales post-radioterapia en cabeza y cuello. *International journal of odontostomatology*, vol. 4, no 3, p. 255-266. 2010
- Gregori, B. (2014) *Icrp 93: Gestión De La Dosis Al Paciente En Radiología Digital / Anónimo; 1a Ed.* - Ciudad Autónoma De Buenos Aires: Sociedad Argentina De Radioprotección, 2014.
- Haaga, J. R.; Dogra, V. S.; Forsting, M.; Gilkeson, R. C.; Kwon Ha, H.; Sundaram, M. (2013). *Tc Y Rm: Diagnóstico Por Imagen Halldor Soehner Notas De Radiologia*. Mcgraw-Hill, 2013.
- Huang, S. H.; y O'Sullivan, B. (2013).Cáncer oral: papel actual de la radioterapia y quimioterapia. *Medicina oral, patología oral y cirugía bucal*, 18(4), 251-258.
- Bontrager, K. L. y Lampignano, J. P. *Manual de posiciones y técnicas radiológicas (8°Ed)*. Elsevier España S.A, 2014.
- Steiman, J. (2018). *Las Prácticas De Enseñanza: –En Análisis Desde Una Didáctica Reflexiva–* Ed. Miño Y Dávila
- Martínez, T. (2020). La extensión como vinculación: autonomía, relacionalidad y territorios. En: *100 años de Reforma Universitaria, colección CONEAU*. Tomo III. Recuperado de: 100 años de Reforma Universitaria – CONEAU
- López, G. S. y Michelli V. (2016). *Problematizando la salud : aportes conceptuales y experiencias de trabajo en territorio desde la perspectiva de la medicina social-salud colectiva / Gladys Susan López ... [et al.] ; coordinación general de Gladys Susan López ; Virginia Michelli.* - 1a ed . - La Plata : Universidad Nacional de La Plata, 2016
- Tejada Domínguez, F. J.; Ruiz Domínguez, M. R. (2010). Mucositis Oral: Decisiones Sobre El Cuidado Bucal En Pacientes Sometidos A Radioterapia Y Quimioterapia Conforme A La Evidencia. *Enfermería Global*, No 18, P. 0-0.
- Whaites, E. *Radiología Odontológica*. 2a. Ed. Buenos Aires: Médica Panamericana, 2010. 17
- Herring, W. (2012). *Radiologia Basica: Aspectos Fundamentales (2ª Ed.)* Elsevier España, S.A.

Narrativas territoriales en las niñeces

Noemí Casana
Guadalupe Sisu
Pamela Pelitti
Norberto Santos

Sala de Docencia e Investigación, Hospital Dr. Noel H. Sbarra.
Cátedra B de Pediatría. Facultad de Ciencias Médicas. Universidad Nacional de La Plata

244

pediatriab@med.unlp.edu.ar

noemicasana@med.unlp.edu.ar

guadalupesisu@med.unlp.edu.ar

pampel14@gmail.com

norbertosantos@med.unlp.edu.ar

RESUMEN

La Cátedra de Pediatría “B” con sede en el Hospital “Dr. Noel H. Sbarra” desarrolla un Programa que abarca la enseñanza de la pediatría, fortaleciendo el compromiso con la prevención y promoción de la salud de los niños/as en su “Desarrollo Integral”, a través del cual estudiantes realizan encuentros con la población que asiste al hospital, mediante representaciones artísticas, títeres, música, coreografías y diversas formas de contar cuentos relacionados con la salud infantil.

La infancia es tiempo de cuentos, de narraciones, y desde esta propuesta, revalorizamos el contar historias de familias, de lugares, de anécdotas, de vivencias, de antepasados, lo cual da identidad, es saber de dónde venimos o quiénes somos. Al contar historias se recrea el vínculo afectivo donde el territorio forma parte de escenarios vivientes, circulan recuerdos reales o imaginarios.

Por otro lado, se realizaron encuestas a la comunidad que asiste al hospital, en la cual se pudo valorar lo importante del espacio de intercambio de saberes en la Sala de espera. Finalmente durante la propuesta se fusionaron las competencias, valorativas, cognitivas y procedimentales, esperadas para esta instancia de aprendizaje y enseñanza de pediatría, y la reflexión pedagógica dinámica, da respuestas a las necesidades de la población infantil.

PALABRAS CLAVE: niñeces, territorio, narrativas, salud integral

INTRODUCCIÓN

La reflexión pedagógica lleva a profundizar conocimientos y enriquecer los procesos de enseñanza y aprendizaje. En este contexto fortalecer la prevención y promoción de la salud integral infantil desde diferentes escenarios es parte de los contenidos curriculares de la cátedra de Pediatría B de la Facultad de Ciencias Médicas.

En el contexto del proceso de salud –enfermedad- atención- cuidados, no pueden dejar de mencionarse los determinantes sociales, culturales de la vida circundante de las infancias que inciden en el crecimiento, desarrollo, maduración y en la dinámica de las relaciones intersubjetivas.

Por otro lado, la población infantil que asiste al Hospital Sbarra, en más de un cincuenta por ciento proviene de otros países, que migraron en busca de trabajos y oportunidades económicas, educativas. Familias que guardan y conservan sus costumbres, alimentación, etc., y que en muchos casos los/las niños nacieron en Argentina.

Partiendo de estas premisas en este trabajo desarrollamos la importancia de contar cuentos a las niñas, pero hacemos énfasis en las historias de familias, de anécdotas, de migraciones, de costumbres, de infancias pasadas y de recuerdos vividos.

Sabemos que la existencia está signada por la narración, somos sujetos históricos sociales donde los relatos no son circunstanciales o aislados porque se inscriben en espacios donde el territorio es un lugar, espacio, cartografía o coordenada donde algo es contado, es narrado. De ahí que es posible pensar que la territorialidad se construye de forma discursiva. (Carballeda, 2015)

La salud infantil no es solamente lo biológico sino que dialoga con la cultura, en el interior de una familia o referente afectivo, en este trayecto de interacción, recomendar el contar cuentos, historias, relatos, leyendas, forma parte de los talleres que se realizan en la sala de espera de los consultorios del Hospital.

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

La Cátedra de Pediatría “B” con sede en el Hospital “Dr. Noel H. Sbarra” desarrolla entre otros, un Programa que abarca la enseñanza y aprendizaje de la pediatría, fortaleciendo el compromiso con la prevención y promoción de la salud de los niños/as en su “Desarrollo Integral”. Las y los estudiantes que cursan Pediatría, coordinados por docentes en forma interprofesional munidos de teorías y prácticas científicas de cómo aprenden las niñeces como por ejemplo Piaget y Vygotsky quienes afirman que “los niños aprenden haciendo suyas las actividades, hábitos, vocabulario e ideas de los miembros de la comunidad en la que crecen...en una atmósfera cooperativa, de y colaboración” (Vosniadou, 2006), realizan encuentros con la población que asiste al hospital mientras aguardan a ser atendidos en la sala de espera, mediante representaciones artísticas, marionetas, magia, títeres, música, coreografías y diversas formas de contar cuentos, historias relacionadas con la salud infantil. Podemos destacar cuentos-historias, “El hospital cumple 80 años, ¡vamos a celebrar el cumple!” un cuento interactivo sobre la historia del hospital, la piedra fundamental y su primer nombre, Casa Cuna de La Plata.

En este marco están presentes historias reales biografías, de médicos que atendieron en el Hospital como el Doctor Noel Humberto Esteban Sbarra (1907-1974), apodado «Nolo», quien fue un médico pediatra y sanitarista, docente, escritor y titiritero; el Sr. Miguel Petinato de tareas múltiples, paseaba a los niños y niñas en un sulky, un pequeño carruaje, para dos pasajeros, tirado por un caballito petizo argentino, entre otros (Mateos, 2008).

Uno de los objetivos del proyecto es fomentar lo narrativo, en los padres, madres, referentes afectivos, que cuenten cuentos a las niñeces de hechos reales, historias de abuelos\las, de lugares, de costumbres, de anécdotas, de personajes, de cosas, de barrios, de encuentros, de vida, de sus orígenes, de su país de nacimiento, sus comidas y sabores, sus paisajes, sus juegos de infancia, canciones de cuna, el uso del idioma como el guaraní, o italiano entre otros, es parte de valorar y reconstruir el autoestima cultural.

No perder la oralidad, de acontecimientos vividos, propios, narrados en primera persona, donde el protagonista es real y pertenece a un territorio en común que articula, lugares, espacios, tiempos desde lo cotidiano, es empezar a contar “En un lugar lejano” o “Hace mucho tiempo”.

Asimismo el territorio, a diferencia del espacio físico, se transforma permanentemente en una serie de significados culturales con implicancias históricas, familiares, sociales, culturales y las imágenes son fotografías vividas compartidas como impresiones en la memoria, unas como un hito de un antes y un después, otras trascienden y se acompañan con objetos presentes guardados en algún lugar porque con el tiempo perdieron su utilidad y pasaron a ser recuerdos o calles reales que todavía están empedradas de memorias.

Las historias pasan a ser llaves de los nuevos barrios, de las calles, de los parques, de la ciudad, del arraigo, resonancias y recuerdos del lugar que se construye a partir de reconocer la existencia de otro, en un contexto con historias para contar para un intercambio, y reflexión, (Llobera Serra, 2009) no con la nostalgia de que “todo tiempo pasado fue mejor”, si no “lo mejor está por llegar”.

Incentivar a contar cuentos de forma creativa, transmitir relatos biográficos, leyendas históricas como las Malvinas, son estrategias que se utilizan para no perder la memoria; habilitar un territorio en las infancias donde lo real es parte de lo irreal y la vida es asignar vida para interactuar, jugar con la imaginación favoreciendo la función simbólica de las muñecas.

Por otro lado, el cuento es una herramienta emancipadora como constructora de subjetividad y pensamiento crítico, capaz de darle las palabras necesarias al niño/a para expresar lo que vive, lo que siente, lo que desea transformar, y además asociar el lenguaje visual al auditivo y este al lenguaje verbal.

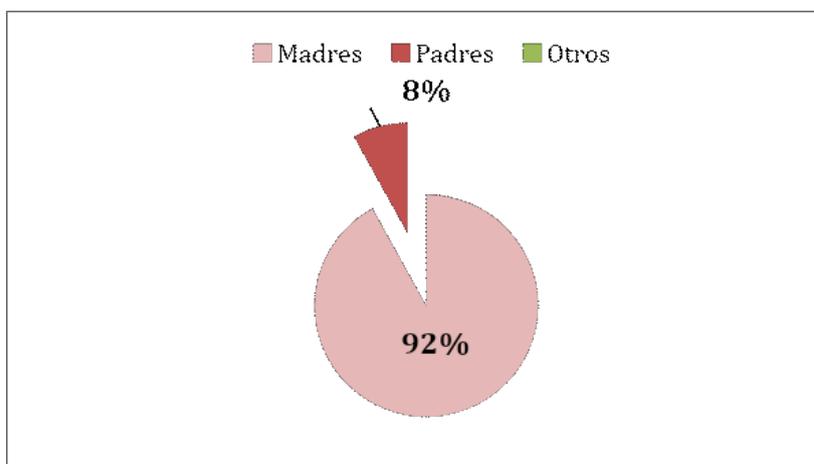
Posesionarios en el marco de la Convención de Derechos de los Niños Niñas y Adolescentes es dar voz y ser escuchado, es el cuento una forma de expresión, parte del fortalecimiento y reconocimiento del niño y niña.

La realidad interpela con el uso de las pantallas que atraen a los niños y niñas y dejan relegado el contar cuentos como parte indispensable de las infancias. La salud emocional queda saturada por la cantidad de estímulos por cosas nuevas, cambiantes, luminosas y recompensas.

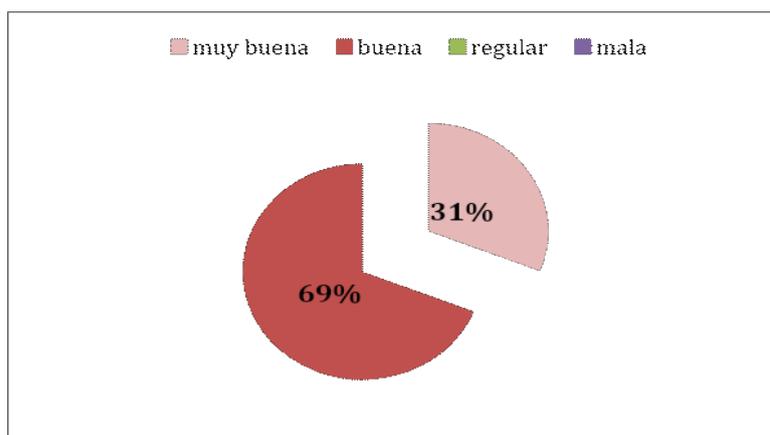
En tal sentido es indispensable contar el mismo cuento a los niños y niñas, en ese momento ocurre algo maravilloso, son dueños del tiempo, del pasado del presente y saber cómo termina, perdiendo el miedo a los finales, se apropian del futuro porque saben lo que ocurrirá, frente a lo imprevisto, acceden a una plataforma de estabilidad emocional, y muchas veces cambian el final como picardía, juego o imaginación.

VALORACIÓN ANALÍTICA - LOGROS Y DESAFÍOS FUTUROS

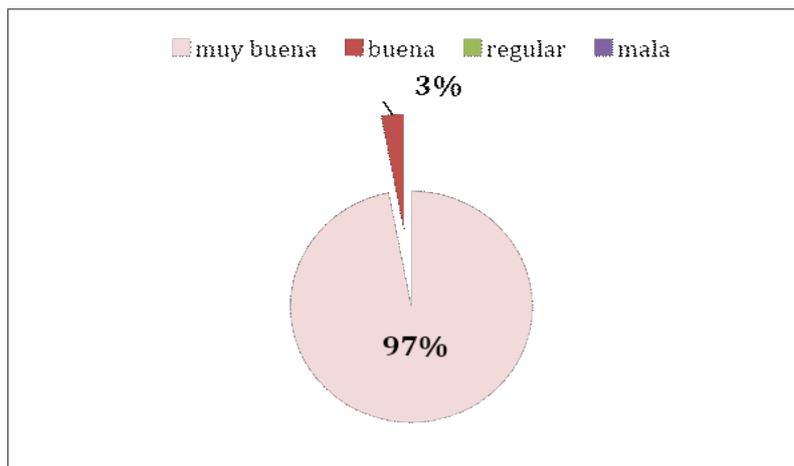
Con la finalidad de valorar la actividad, luego de los encuentros se realizó una encuesta donde se consultó a madres y/o padres que aguardaban ser atendidos con sus hijos/as el grado de aceptación de las actividades realizadas. El propósito de este tipo de análisis fue determinar el grado de aceptación de los receptores de las intervenciones.



De los encuestados, el 92% eran madres, mientras que sólo el 8% padres.



Los usuarios entrevistados consideraron que las intervenciones realizadas fueron positivas para los niños, destacando no sólo el mensaje transmitido, sino también la metodología utilizada. Las intervenciones en su mayoría fueron calificadas muy buena y como buena (31% y 69%, respectivamente).



Asimismo, el 97% consideró que el mensaje que se buscaba comunicar era claro y entendible para los niños y niñas.

LOGROS Y DESAFÍOS A FUTURO

Los resultados nos indican un gran logro de los objetivos propuestos, lo que impulsa a seguir con el proyecto, reconstruyendo alternativas y propósitos para incentivar a las familias a contar cuentos, historias, leyendas relatos, biografías etc. a fin de no perder las raíces y vivencias generacionales, inspiradas de amor, de saberes, de dónde venimos, de tener una identidad, de tener un sentimiento de continuidad, y a una mayor resiliencia.

Además, desde lo curricular se fusionaron las competencias que atraviesan en forma transversal el programa de pediatría. Competencias valorativas, como favorecer la autoestima cultural, la comunicación asertiva, el respeto por las niñas y familias. Competencias de proceso, cómo interactuar con las niñas, con las familias, la salud y sus determinantes sociales que inciden en la salud infantil. Competencias de conocimientos, donde el aprendizaje sobre la salud integral de las niñas se fusiona con la práctica transformadora en escenarios reales, que sintetiza lo académico y el territorio.

A futuro, continuar con el proyecto y propuesta, a fin de revalorizar la oralidad y el territorio, expresiones culturales, historias de familias con el propósito de dar respuesta a una amplia gama de problemáticas y demandas sociales que interpelan el ámbito de la salud infantil, más allá de las perspectivas de enfermedad/curación (modelo médico hegemónico), desde la prevención y promoción de la salud.

CONCLUSIONES

Por medio de los cuentos se pueden promover infinidad de valores como amor, compromiso, generosidad, lealtad, amistad, esfuerzo, superación, sinceridad, respeto, perdón, gratitud, honradez, tolerancia como así también el cuidado del cuerpo, buenos hábitos alimentarios, actividad física, proyectarse y encontrar soluciones con finales “felices”

Un cuento, una historia llevará a las niñeces a transportarse a otro tiempo y lugar, invitarán a sumergirse en el relato, a sentir empatía e identificarse con los distintos personajes, y si son relatos de familias crearán lazos generacionales.

Es también una herramienta esencial, para favorecer el vínculo afectivo, potenciar el lenguaje, la imaginación, lo cognoscitivo, psicosocial, etc.

Finalmente las historias, los relatos y cuentos es parte de aprender y enseñar pediatría, es el derecho al futuro de las infancias.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Carballeda, A. J. M. (2015). *El territorio como relato*. Disponible en <http://bibliots.trabajosocial.unlp.edu.ar/meran/opac-detail.pl?id1=4850>

Convención Derechos del Niño, ratificada por Argentina en 1990.

Disponible en <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/verNorma.do?id=249>

Llobera Serra, P. (2009). Disponible en http://www.magrama.gob.es/es/ceneam/articulos-deopinion/2009_04llobera_tcm7-141764.pdf

Mateos, R. J. M. (2008). *Recordar el pasado para afirmar el porvenir*. Ediciones Pro Infancia. La Plata.

Vosniadou, S. (2006). *Cómo aprenden los niños*. Disponible en: <https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/02/Como-aprenden-los-ninos.pdf>

Nuevas formas institucionales de la universidad en el territorio. La comercializadora universitaria de la economía social y solidaria “la justa”

Paula Fontana
Sergio Dumrauf
Jose Martín Bageneta
Vicenta Soledad Duré
Adriana Candelaria Funes

Cátedra de Economía Agraria. Facultad de Ciencias Veterinarias. Universidad Nacional de La Plata
Cátedra de Economía Política. Facultad de Trabajo Social. Universidad Nacional de La Plata
CEIL/CONICET

pfontana@fcv.unlp.edu.ar

sdumrauf@fcv.unlp.edu.ar

bagemartin@gmail.com

sdure@fcv.unlp.edu.ar

afunes@fcv.unlp.edu.ar

RESUMEN

La Justa es una comercializadora que surge durante la pandemia, en 2020. Desde la UNLP, y a través de una red de Nodos conformado por organizaciones sociales, sindicales, políticas y culturales, busca generar circuitos comerciales cortos, para la economía social y solidaria (EsyS), que promuevan un comercio de proximidad de alimentos y otros bienes elaborados artesanalmente por grupos de agricultores familiares y de la ESyS, realizada con trabajo cooperativo, familiar, autogestivo, asociativo facilitando el acceso a los productos de este sector, intermediando solidariamente entre el consumo y la producción local. Con el objetivo de promover otros modos de producción, distribución, comercialización y consumo más sustentables y justos, sin explotaciones sociales ni ambientales, que transiten la agroecología, ofrezcan alimentos saludables, con precios justos, con igualdad de género, con desarrollo desde lo local, con organización y participación colectiva, por la soberanía alimentaria. Actualmente cuenta con 500 consumidores, alrededor de 200 productos y 200 familias productoras. La misma está formada por un equipo interdisciplinario de estudiantes, graduados y docentes de diversas facultades de la UNLP y múltiples organizaciones e instituciones copartícipes. Desde la intermediación solidaria, se estructura un servicio de logística, acopio, distribución, entrega, comunicación, activación de nodos de consumo, formación capacitación, y apoyo a la producción desde distintos perfiles interdisciplinarios de equipos de la UNLP con una experiencia de más de 15 años en el acompañamiento del sector.

PALABRAS CLAVE: universidad y territorio; integralidad; entramados locales

INTRODUCCIÓN

La Justa es una comercializadora universitaria de la ESyS, que surge en la ciudad de La Plata en el inicio de la pandemia por CoViD-19, en marzo de 2020, a partir del cierre de las Ferias “del productor al consumidor” ligadas a la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), con el fin de continuar acercando la producción local a los consumidores de la ciudad, intermediando solidariamente. Durante el tiempo transcurrido se expandió territorialmente, organizando compras de cercanía en torno a nodos de consumo, en red con organizaciones sociales, políticas y culturales. El equipo de trabajo que instrumenta la propuesta, está conformado íntegramente por docentes, graduados y estudiantes de la universidad.

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

FUNCIONAMIENTO

Por medio de una plataforma digital para la compra y organizando nodos de consumidores para las entregas pone en práctica la intermediación solidaria, que permite que las y los productores puedan vender sus productos/alimentos en forma planificada, y las/los consumidores puedan recibir los productos de excelente calidad, cerca de sus hogares. Desde el 2021 se brinda apoyo técnico a la producción, lo que permite acelerar y fortalecer la reconversión agroecológica, al construir una demanda mayor, estable y previsible que sus formatos antecesores (ferias del productor al consumidor) al brindar mayor cobertura espacial y temporal de canales de compra. El excedente generado se reinvierte en garantizar el acompañamiento y fortalecimiento técnico productivo, y en generar innovaciones diversas referidas al escalamiento de la propuesta. El esquema de trabajo se realiza a través de “rondas” quincenales, que inician con la difusión a través de la página de la oferta de alimentos disponibles por parte de las familias productoras que integran la red. A partir del año 2021, se comenzó a trabajar con una canasta virtual con su correspondiente servidor para la toma de pedidos (www.lajustaunlp.com.ar , realizada por estudiantes de la Lic. En informática, como tesina para acceder al título de grado). Dicha modalidad de venta digital permite comunicar la calidad de los productos y el sentido de la propuesta, a la vez que posibilita conocer a los productores en sus ámbitos de producción, transformación y acondicionamiento de los bienes producidos. La posibilidad de comprar en la página se habilita desde los viernes hasta el siguiente martes. Luego, el día miércoles, se confirman los respectivos pedidos (tipo de producto, cantidad y precio) a cada proveedor/a, y el día jueves se realiza la recepción, organización y acopio de

los mismos. El día viernes, en distintos horarios, todos los productos son entregados a través de catorce nodos de consumidores ubicados en distintos puntos de la ciudad de La Plata.

Zona	Nodos
Zona Centro	Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales, Centro "La Bagual" /Facultad de Cs. Naturales y Museo, Centro Cultural La Horniguera; Minka-Mercado Cooperativo CNCT, SUTEBA, Sindicato de docentes de la UNLP (ADULP), Sindicato de Trabajadores de la UNLP (ATULP);
Zona Norte	Club Deportivo Villa Elisa, Comunidad Ferroviaria-CNP de Tolosa, Biblioteca Popular Mafalda de A. Segui
Zona Sur	Biblioteca Popular La Hermosura (Villa Elvira)

Cuadro 1. Nodos de distribución de La Justa (marzo 2024)

Fuente: elaboración propia.

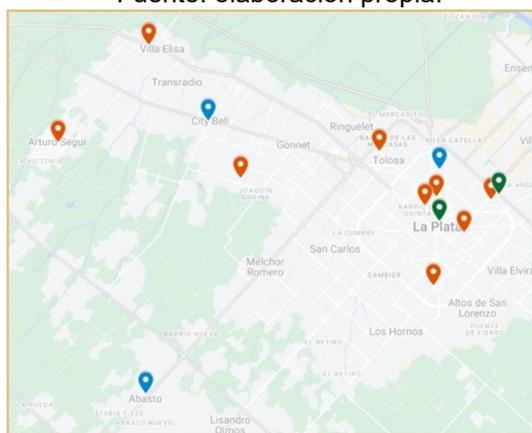


Imagen 1. Ubicación de nodos de distribución de La Justa (marzo 2024)

Fuente: elaboración propia en base a georreferencia.

En cada ronda participan 200 familias productoras y más de 30 personas (docentes, graduados, estudiantes, nodocentes) en las tareas virtuales de toma de pedidos y logística para el traslado de los alimentos. En 2021 se vendieron alrededor de 1300 bolsones mensuales, 400 quesos, 300 embutidos, 200 kilos de miel, 380 ramos de flores, 610 docenas de huevos, 85 dulces, 50 encurtidos, 60 vinos artesanales, 200 kilos de yerba de cooperativas, panificados, legumbres variadas, alfajores y chocolates artesanales y varios cortes de carne de cerdo y pollo, distintos objetos artesanales, entre otros productos. Si focalizamos en la cantidad de bultos vendidos por ronda, en el 2023 el promedio fue de 3455, observando variaciones que fueron desde 2796 a 4542. Luego de las entregas en los nodos termina esa ronda, y una nueva se inicia cuando, al siguiente viernes, la página web vuelve a abrirse y estar disponible para la compra.

LOS PRODUCTORES

Las personas productoras/elaboradoras/artesanas que forman parte del entramado socio organizativo base de la comercializadora, conforman un sujeto complejo y multivariado, con diversas identidades, orígenes, trayectorias, y con distintas inserciones territoriales, entre los que se encuentran:

- *Asociaciones, Cooperativas, Ferias, Mercados*: Feria Manos de la Tierra., Asociación Unión Romerense, Asociación Tierra Fértil Abastense, Mercado Popular “La veredita”, Cooperativa AMAO de Punta indio y Magdalena; Familias rurales vinculadas al CEPT 29 de R. Payró .Punta indio y Magdalena y al CEPT 33 de Cañuelas, Cooperativa Vino de la costa de Berisso, Red Textil Cooperativa (CNCT,) Asociación de Productores Apícolas de Berisso (APABE), Asociación Cerveceros de Berisso, Productores familiares de Isla Paulino, Grupo de Semillas Locales, Cooperativa “Sabores nuestros”, Asociación Movida de locos/ Tierra de todxs-proyecto agroecológico; Huvaiti cooperativa de trabajo, Consorcio Esperanza Yerbatera/Misiones, Crece desde el Pie/Mendoza, Central cooperativa, Alta Red ;Federación de cooperativas Federadas (FECOFE)

- *Unidades productivas familiares*: Mermeladas y Conservas “Arte en Conserva”(Berisso), Alfajores “Cometa” (Gran La Plata), Chacinados “Familia Meglio” (Punta indio), Harinas “La Permanencia” (Bragado) , Panificados “Ro.Ca”(Chascomus) , Cosmetica natural “Madreselvas” (La Plata) , Pecanera agroecológica “Don Manuel” (Baradero) Salsas de autor “Eh picante” (Berisso) Productos veganos sin gluten “Une gati en la cocina” (La Plata), Gin artesanal “Bohemia” (La Plata)

- *Pymes Locales*: Frigorífico Pueblo Chico; semillas y legumbres agroecológicas “Salve la tierra” (San Antonio de Areco), Snack saludables “Casasian” (Saldungaray)

Vale decir, que resulta prioritario para la Comercializadora en la selección de incorporaciones, la cualidad de figuras asociativas, ya sea formales o informales, por sobre productores/elaboradores/artesanos individuales

La complejidad de los distintos procesos - producción primaria, agroecología, embalado y presentación, transformación, acopio, traslado, venta, calidad, diversidad de productos, comunicación, relación con los nodos, atención de nodos, etc.- han constituido un gran esfuerzo y dedicación por parte del Equipo de Gestión, y que a la vez permite apalancar distintas transformaciones que se observan en los distintos grupos de productores en relación al volumen de producción, el aumento de los ingresos, la calidad de los productos y la organización comunitaria.



Imagen 2. Difusión de La Justa (marzo 2024)

Fuente: elaboración propia.

► **¿A dónde vamos?** Más allá de la venta, los **ejes** del proyecto giran en torno a:

-**Brindar estructura para la comercialización local**, permitiendo una mayor escala para el consumo en el sector de la economía social (ofreciendo logística, acopio, distribución, entrega y comunicación).

-**Densificar los entramados locales de la economía social**, fortaleciendo redes entre los distintos actores, como equipos universitarios, organizaciones de productores, gremiales, culturales sociales y políticas que trabajen en el sector o se quieren sumar a la promoción de la agricultura familiar y la soberanía alimentaria.

-**Fortalecer la producción de la EPSS** con equipos técnicos interdisciplinarios, Capacitando y diseñando estrategias de acompañamiento. Los excedentes de La Justa se destinan a fomentar la organización y crecimiento de lxs productores y su transición a la Agroecología.

-**Construir un Consumo consciente**, responsable, reflexivo respecto de las condiciones sociales y ambientales en las que se han producido esos bienes y servicios que se consumen. Visibilizar a lxs productores y sus realidades, y promocionar la construcción de otra economía más justa.

-**Precios justos** tanto para el productor como para consumidor.

ANTECEDENTES. LOS ORÍGENES Y EL PRESENTE.

En términos de línea histórica, vale decir, que “La Justa” es el último eslabón de un encadenado de proyectos llevados a cabo por un equipo de trabajo de la UNLP que comienza aproximadamente en 2005, vinculados a la extensión universitaria.. Abocados desde sus inicios al abordaje de problemáticas vinculadas a la producción, agregado de valor, comercialización, financiamiento de la producción familiar regional, estos proyectos tenían el objetivo común de acompañar procesos socioorganizativos y plantear desde la misma praxis, la discusión entre un modelo instituido de una universidad anclada en el paradigma iluminista/difusionista con formación de profesionales desde un enfoque reduccionista/técnico, y la alternativa de un modelo instituyente de universidad, que desde una perspectiva de integralidad, dialoga con otros saberes, con interdisciplina, interactorialidad (con otras instituciones y organizaciones diversas) y la formación de estudiantes desde enfoques sistémicos, que den cuenta de la complejidad y multidimensionalidad de los problemas de la realidad, explicitando conflictos, tensiones, asimetrías y relaciones de poder. En síntesis, desde estos distintos proyectos, se manifestó -desde la construcción de diferentes alternativas- un objetivo central y común, vinculado a re-crear el rol de la universidad tanto en la formación como en la inserción y en la transformación de los territorios rurales, proponiendo alternativas que acompañen los problemas de la comunidad, con una metodología de investigación acción. Vale decir que existe hoy una actualización del debate, en referencia a un “4to pilar” de la universidad: la

producción. Se suma a los ya conocidos Investigación, Docencia y Extensión; y lo hace en torno a un nuevo rol de la universidad, vinculado a la producción pública de bienes y servicios socialmente útiles como solución a problemas concretos de la región. Gran parte de las acciones que le dan sentido a “La Justa” pueden encuadrarse bajo el paraguas de estas nuevas discusiones.

Retomando el hilo histórico, en el crecimiento de las diferentes propuestas de aquel entonces, aparecen algunos desafíos originados a partir de la articulación con diferentes políticas públicas. De esta manera, durante el año 2009, surge la necesidad de comenzar a construir la figura de una asociación civil que sirva de instrumento para el desarrollo y fortalecimiento de las propuestas específicas de microcrédito (Banco Social), asistencia técnica y comercialización (Feria Manos de la Tierra) Es así, que se conforma la asociación Civil GIDAF (Grupo Interdisciplinario para el Desarrollo de la Agricultura Familiar), que permitió canalizar, articular y profundizar desde la universidad, nuevas líneas de trabajo en vinculación con múltiples instituciones copartícipes (INTA, SENASA, Ministerios nacionales y provinciales), organizaciones de productores de la región (cooperativas, asociaciones grupos no formalizados), además de la mayoría de las unidades académicas de la UNLP y otras universidades cercanas.

Tiempo después, en el año 2022, sucede un proceso similar, ahora ya vinculado a la propuesta específica de la comercializadora, en relación nuevos techos en el crecimiento. De esta manera, “La Justa” se formaliza como cooperativa de trabajo, adquiriendo su personería jurídica, herramienta que permitió el acceso a instrumentos diversos para solucionar problemáticas emergentes de funcionamiento (facturación, bancarización, etc). Asimismo, en el 2023, se sumó como cooperativa en carácter de socia a la red de la Federación de Cooperativas Federadas (FECOFE) de carácter nacional; por lo tanto escaló un grado en su participación en una entidad de segundo nivel. Además, realizó la apertura de dos puntos fijos de venta dentro de la UNLP, con horarios de atención todos los días de la semana, como respuesta a la demanda de consumidores que quedaban excluidos del circuito de nodos por motivos diversos.

La articulación de la propuesta con todos los niveles del Estado contribuyó al desarrollo y crecimiento de la misma. El rol del Estado en su apoyo a través de fondos para el impulso de líneas diversas dentro de la comercializadora, tanto nacionales como provinciales, ha sido gravitante en el desarrollo de la experiencia. Financiamientos para infraestructura (programa Entramados productivos, Min. de obras públicas de la nación), vehículos (Programa Agricultura Familiar en marcha I y II. Min. de Des. Agrario de la pcia. de Bs. As), maquinaria,

microcréditos, recompra de stock (Programa Mercados de Cercanía, Min. Des. Social de la Nación;) y descuentos con Cuenta DNI (Programa Mercados Bonaerenses Min Des. Agrario Pcia Bs As) , solo por mencionar algunos, han apalancado el crecimiento de la propuesta. Destacamos también el programa “Entrenamientos laborales” durante 2023-2024, del Ministerio de trabajo de la Nación en convenio con el INTA y la UNLP, que permitió la conformación de grupos de estudiantes que realizaron un proceso de formación durante 8 meses, a la vez que participaron de distintas actividades fijas vinculadas a los distintos equipos de trabajo de la comercializadora: acopio, logística, agregado de valor, agroecología y comunicación, a cambio de una remuneración otorgada por el programa. Todos los programas y proyectos, pudieron ser recibidos y ejecutados a través de las personerías jurídicas de la asociación civil y la cooperativa.



Imagen 3. Difusión de La Justa (marzo 2024). Fuente: elaboración propia

Se plantearon desafíos para la comercializadora, relacionados con la necesidad de mejorar los procesos logísticos, profundizar la comunicación con consumidores, ampliar alianzas con comercializadoras y productoras/es, de modo tal de diversificar los canales de venta y ampliar su volumen. En este marco la idea de crecimiento futuro se orienta hacia un escalamiento a la comercialización mayorista. Asimismo, la promoción de la organización de consumidores, en tantos actores relevantes al momento de debatir en conjunto cómo y qué se produce, cuáles son los precios justos, involucrarse en sistemas de garantías participativas, y otras acciones dentro de los entramados territoriales.

El denso entramado de relaciones entre el equipo de trabajo, organizaciones de productores, instituciones, etc, que se fue configurando en el correr de un trabajo ininterrumpido que lleva casi dos décadas desde la universidad, y constituye en si mismo un circuito socioeconómico, explica en gran parte el desarrollo y sostenimiento de la propuesta con las particularidades en todos los eslabones de esta comercializadora.

VALORACIÓN ANALÍTICA - LOGROS Y DESAFÍOS FUTUROS

Desde un colectivo de docentes, estudiantes, graduados, organizaciones, productores y consumidores, se construyen distintos dispositivos desde el año 2005, generando hoy un espacio de Producción, intermediación y consumo desde la UNLP, que interpela a la Universidad y busca transformar la realidad social y la educación superior.

Existe muy poco desarrollo en la región de formas asociativas de comercialización, que puedan fortalecer las familias y cooperativas de producción de alimentos y otros productos, elaborados desde la EPSyS. La Comercializadora, originada en la UNLP, apunta a seguir creciendo, aumentando las redes socioeconómicas, las alianzas, los circuitos que vayan en línea con construir tramas de valor que permitan la reproducción ampliada de la vida de todos y todas en la región.

Si bien “La Justa” recupera y profundiza la línea de trabajo de anteriores propuestas de proyectos de extensión del equipo técnico, promoviendo dispositivos que generen diálogo de saberes entre las y los actores universitarios y la comunidad, -y en este sentido, dado el contexto de Pandemia, esto permitió desarrollar y masificar una propuesta de producción/comercialización de alimentos sanos promovida, fortalecida y acompañada por la Universidad-, es importante resaltar que la comercializadora adquiere actualmente -luego de haberse formalizado como cooperativa de trabajo- una modalidad híbrida, con una mixtura institucional en el corazón del proyecto que reconfigura su identidad en torno a nuevas tensiones organizacionales, en tanto universidad, y en tanto cooperativa, al mismo tiempo.

Por otro lado, la pertenencia a la universidad tensiona su proyecto; aparece la distinción en que al crearse se discutió entre una organización totalmente universitaria, o sea una empresa estatal, o una cooperativa fuera de la misma. Debemos subrayar que el trabajo que sostiene a la organización, con remuneración que proviene de distintas fuentes, pero principalmente universitario (aunque por ejemplo cuenta con becas de programas estatales), se caracteriza por una alta presencia de tareas voluntarias, no remuneradas.

En tal sentido La Justa se construye a partir de experiencias previas en el ámbito de la extensión universitaria, dando respuesta a una necesidad acuciante de los/las productores/as ante la pandemia del COVID 19, ha logrado, según los propios testimonios, un proceso de -cada vez- mayor eficiencia en términos de gestión burocrática clásica. Un ejemplo palpable es la mediación de los pedidos de consumidores que pasó de un formulario en internet que una vez completado debía ser “trabajado” a la utilización de una página web que entrega una información con mayor estandarización.

CONCLUSIONES

Nos preguntamos ¿Debemos seguir las mismas dinámicas administrativas burocráticas de las empresas del capital privado? O adaptar los criterios según una organización de la otra economía?.

¿Cuáles son las maneras de incorporar en la formación de los y las estudiantes, la realidad cotidiana de productores de alimentos: sus problemáticas, necesidades y propuestas?

¿Cómo se relaciona hoy la Cooperativa con la Universidad? ¿Cómo se construye el horizonte de trabajo conjunto en el futuro? ¿Cómo se relacionan en términos de gestión, la Cooperativa y la Universidad, teniendo en cuenta misiones institucionales, que en algunos casos coinciden y en otros no? ¿Cómo fortalecer la sinergia institucional?

No hay que olvidar que existe un interés central por parte de “La Justa” y de los otros dispositivos generados, de trabajar la formación desde la perspectiva de la integralidad de las funciones. Dónde la Producción y la Extensión tienen en el territorio un lugar clave, como “aula a la intemperie”, que permite interpelar las prácticas formativas en la Universidad. La Justa forma parte de estos dispositivos de producción de bienes y servicios que desde la UNLP , además de ser dispositivos de enseñanza-aprendizaje, se construye conocimiento, se generan procesos de innovación y se aporta en soluciones concretas a problemas urgentes de la agenda de la región La complejidad de los distintos procesos: producción primaria con agroecología, embalado y presentación de los productos, transformación, acopio, traslado, estrategias de venta, calidad, diversidad de productos, comunicación, relación con los nodos, atención de nodos, apertura de puntos fijos etc; han generado un equipo de apoyo diverso y muy potente, que permite apalancar distintas transformaciones que se observan en los grupos de productores y productoras en relación al volumen de producción, la calidad y la organización comunitaria. Se sostiene, que cuanto más escala y más relaciones de producción/intermediación/consumo se realizan, el impacto instituyente sobre la realidad social y sobre la Universidad será mayor, involucrando más instituciones, organizaciones y procesos formativos

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Barrios, A. y Dumrauf, S. (2021). Comercializadora Universitaria La Justa. Experiencia de intermediación solidaria y economía popular en el marco de la pandemia. Pertenece al libro: *I Jornadas de Economía Popular, Social y Solidaria. I Encuentro Regional de Emprendimientos Sociolaborales.*

Burone, E., Cittadino, K., Fontana, P. (2021). Procesos de trabajo y nuevas estrategias comerciales de las familias productoras del periurbano platense en la emergencia sanitaria.

XIV Jornadas de Sociología Sur, pandemia y después.

http://jornadasdesociologia2021.sociales.uba.ar/altaponencia/?acciones2=ver&id_mesa=24

[2&id_ponencia=1692](http://jornadasdesociologia2021.sociales.uba.ar/altaponencia/?acciones2=ver&id_mesa=24) ISSN: 2591-6181.

Fontana, P.; Valera, A.; Sendin, B.; Duré, S.; Compagnucci, M. y Dumrauf, S. (2022).

Estrategias de intermediación solidaria desde la UNLP: Comercializadora Universitaria de la Economía Social y Solidaria "La Justa", *XVII Seminario Internacional PROCOAS*. São Carlos

(SP), Brasil. [https://www.numiecosol.ufscar.br/pt-br/pesquisa/xvii-seminario-internacional-](https://www.numiecosol.ufscar.br/pt-br/pesquisa/xvii-seminario-internacional-procoas/caderno-de-resumos)

[procoas/caderno-de-resumos](https://www.numiecosol.ufscar.br/pt-br/pesquisa/xvii-seminario-internacional-procoas/caderno-de-resumos)

Sendín, M. B.; Duré, V. S.; Dumrauf, S.; Gargoloff, N. A.; Ambrosino, C. y Sánchez, M. (2022).

La construcción de herramientas para involucrar a los consumidores en los circuitos cortos de comercialización El caso del recetario participativo de la coop. Comercializadora "La Justa"

Pertenece al libro: *I Jornadas de Economía Popular, Social y Solidaria. I Encuentro Regional de Emprendimientos Sociolaborales.*

Tauber, F. y Giordano, C. (2018). *Pensar la Universidad*. PROYECTO INSTITUCIONAL DE

LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA - 2018-2022.

[https://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/68411/Documento_completo.pdf-](https://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/68411/Documento_completo.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

[PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/68411/Documento_completo.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Tommasino, H. y Stevenazzi, F. (2016). Reflexiones en torno a las prácticas integrales en la

Universidad de la República. En *Revista +E versión digital*, (6), pp. 120-129. Santa Fe,

Argentina: Ediciones UNL

FUENTES

Canales de comunicación La Justa: <https://www.lajustaunlp.com.ar>

<https://www.instagram.com/lajusta.comercializadora/>

Informe Final 2021. Elaboración equipo La Justa

Informe Integrado Final 2023 . Elaboración Equipo La Justa.

Mañez N., Fontana, P.;. Comercializadora Universitaria La Justa. Video institucional.

<https://www.youtube.com/watch?v=kyndUNShb-0>

Programa de intervención comunitaria en barrios vulnerables. Un espacio de participación y formación en el territorio

Lorena Fabiana Turriaga
Leonardo Javier Battaglia
Vanina Cecilia Chiavetta
Universidad Nacional de La Matanza
lturriaga@unlam.edu.ar
lbattaglia@unlam.edu.ar
vchiavetta@unlam.edu.ar

RESUMEN

El Programa de Intervención Comunitaria en Barrios Vulnerables busca generar impacto territorial a partir de soluciones concretas a problemáticas del espacio donde la Universidad se encuentra inserta. La iniciativa promueve la integración de conocimientos académicos, investigaciones aplicadas, transferencia tecnológica y saberes comunitarios de las partes constitutivas del Programa, así como incentivar el compromiso de los estudiantes universitarios con la realidad del territorio al cual pertenecen, desarrollando su formación profesional con un perfil comunitario.

En este relato se presenta un modelo de formación universitaria que une la dimensión pedagógica con la dimensión comunitaria, propiciando la sinergia entre aprendizaje, teoría y realidad. A partir del enfoque educativo del Aprendizaje-Servicio, se fomenta el aprendizaje activo a través de la participación de los alumnos en actividades de acción comunitaria, permitiendo conectar lo que aprenden en el aula con un contexto real y de forma vivencial. Así, la Universidad asume el compromiso de producir y difundir un conocimiento socialmente responsable, caracterizado por su soporte científico y técnico, con suficiente bagaje teórico y con aplicabilidad social... en definitiva, un conocimiento con capacidad de aportar al mejoramiento de las condiciones de vida.

PALABRAS CLAVE: educación superior; aprendizaje-servicio; comunidad; conocimiento socialmente responsable.

INTRODUCCIÓN

El Programa es ejecutado por el Observatorio Social de Universidad Nacional de La Matanza, desde el ciclo lectivo 2019 y su cobertura territorial involucra el Partido de La Matanza, específicamente aquellos barrios que se caracterizan por la falta de acceso a los servicios básicos; la inseguridad en la tenencia de la tierra; la ausencia del ingreso de los servicios de emergencia; la distancia que existe a las escuelas, la salita o el hospital más cercano y/o la presencia de emplazamientos de riesgos, como arroyos, torres de alta tensión, basural; la ausencia de asfalto y la ausencia de recolección de residuos; descalificación laboral y empleos precarios; hábitats degradados, riesgos sanitarios y riesgos ecológicos.

El Programa aspira a trascender las gestiones incorporándose como un aspecto más de la formación y práctica profesional, articulando la formación universitaria con un proceso de trabajo en los territorios. Asimismo, a través de un trabajo interdisciplinario, intersectorial y participativo -hecho que profundiza el carácter integral de las intervenciones-, busca los objetivos que a continuación se anuncian:

Objetivo General:

- Constituir Espacios Comunitarios para promover la integración social, con el fin de transformar la realidad en pos de la inclusión, profundizar el desarrollo local y potenciar los recursos en poder de la comunidad, contribuyendo así al mejoramiento de la calidad de vida de las personas.

Serán objetivos específicos:

- Potenciar procesos de innovación pedagógica en las distintas fases del programa, a partir de un modelo participativo entre estudiantes, docentes, organizaciones sociales y comunidades locales.
- Propiciar el abordaje de situaciones integrales mediante un trabajo en conjunto con las instituciones y organizaciones de cada barrio desde una perspectiva de trabajo en red.
- Colaborar en la solución de problemáticas sociales y diversas situaciones críticas, a través de distintas modalidades de intervención social (asesoramiento jurídico, trabajo social y otras acciones), construidas alrededor de intereses y demandas concretas surgidas del barrio.
- Difundir la oferta de carreras profesionales de la Universidad de acuerdo con los intereses y vocación de jóvenes y adultos.
- Favorecer la inserción laboral por medio de diversos cursos de capacitación vinculados con las distintas demandas planteadas por los sujetos.
- Propiciar el desarrollo comunal a través del trabajo cooperativo, orientado a la recuperación de los espacios públicos y la producción cultural.
- Mejorar las condiciones sanitarias atendiendo problemáticas específicas a través de la promoción de la salud.

Con el Programa, el Observatorio Social materializa un modelo de gestión innovador y sustentable, además, de inspirar en la comunidad universitaria un proyecto que permita desplegar las condiciones académicas imprescindibles para volcarlas en un proceso que tenga como meta el reconocimiento de nuevas oportunidades para la comunidad. Así el/la estudiante se involucra en acciones de diagnóstico y vinculación con un territorio específico, levantamiento de información, diseño de acciones y proyectos y ejecución de estas iniciativas, en permanente diálogo y contacto con vecinos, vecinas y referentes locales.

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

La relevancia que adquiere el relato narrativo de las propias experiencias pedagógicas, radica en que pone a disposición tiempos, espacios y esfuerzos para que, escribiendo, leyendo, conversando y pensando entre pares, se puede mostrar, reflexionar y debatir acerca de los proyectos de aprendizaje-servicio en los que los estudiantes ofrecen servicios muy valiosos a la comunidad, poniendo en juego no solo bienes, sino, sobre todo, sus saberes.

En esta experiencia, adherimos al concepto de aprendizaje-servicio que implica el compromiso de la Universidad con los actores sociales, superando la verticalidad en la transmisión de saberes, entendiendo el conocimiento en términos de intercambio mutuo valioso, por las transformaciones que se espera producir en la comunidad, pero también por los aprendizajes de los que se nutrirán las/los estudiantes (Tapia, 2008). Por lo tanto, optamos por una instancia educativa en la que la apropiación del proyecto por parte de las/los estudiantes, es una forma de constituir una experiencia que les permite beneficiarse tanto desde el aspecto social como desde el pedagógico. Además, tiene una intencionalidad solidaria, educando al estudiantado en el compromiso por el bien común a través de políticas institucionales concretas. Así concebida, es una metodología de enseñanza-aprendizaje mediante la cual se desarrollan conocimientos y competencias con una práctica de servicio a la comunidad; es un método para formar profesionales completos e íntegros que sean ciudadanos responsables con su entorno. Además, este tipo de proyectos permite que los estudiantes tengan un contacto directo con una comunidad y puedan aplicar lo aprendido en clase con un objetivo real (Tapia, 2010).

En las asignaturas seleccionadas para participar del Programa, el gran porcentaje de sus contenidos son netamente teóricos. Por ello, con la implementación de esta propuesta se generaron oportunidades para las/los estudiantes de desarrollar trabajos de campo donde pudieron constatar el grado de aprehensión de los contenidos curriculares, y, con ellos, prestar un servicio de calidad a la comunidad.

Además, planteó una dinámica académica diferente de la tradicional, porque permitió desarrollar aptitudes integrales tales como competencias comunicativas, responsabilidad social y pensamiento sistemático, que, si bien fueron enseñadas en el proceso de educación, es necesario buscar los medios para fomentarlas. Así, se planificó que las/los estudiantes no fueran solo espectadores de los contenidos teóricos útiles para sus próximos desempeños profesionales, sino poder desplegarlos en cada uno de ellos y así transformarlos en profesionales íntegros.

Las actividades del Programa implican a docentes de la Universidad que, de manera continua, trabajan en los diversos espacios locales que tienen en común el compromiso público que se inscribe en una perspectiva de derechos; en cuanto a los alumnos, actualmente participan los de seis carreras universitarias que cursan asignaturas vinculadas a la intervención comunitaria.

Por otra parte, para la elaboración del proyecto con el que se intervendrá en territorio, se toman las fases propuestas por Bosch y Batlle (2006):

1. Preparación del docente: la etapa inicia cuando el docente decide utilizar una nueva metodología para impartir su asignatura y para ello indaga cuáles podrían ser las mejores herramientas para emplear con sus estudiantes y así mejorar su aprendizaje. Luego, el docente analiza el grupo e indaga las necesidades que las/ los estudiantes pueden satisfacer en la comunidad aplicando los contenidos curriculares de la asignatura. Por último, diseña y planifica junto con el equipo de docentes-investigadores del Observatorio Social, cómo se llevará a cabo el servicio por parte de los estudiantes en la comunidad.
2. Planificación: es el momento en el que el docente traza el plan de trabajo y motiva a los estudiantes a que se involucren en el proyecto; lo organiza también con la comunidad y en conjunto, se trazan los objetivos por cumplir tanto académica como socialmente.
3. Ejecución: en esta fase también existe un trabajo en equipo entre la totalidad de los participantes, ya que ocurre efectivamente la intervención en la comunidad.
4. Evaluación con el grupo: es la etapa en la que se realiza una retroalimentación de toda la experiencia y, además, el docente dirige el diálogo reflexivo de los estudiantes para así corroborar que las metas de aprendizaje se hayan alcanzado. En la metodología aprendizaje-servicio, la evaluación es multifocal y considera la dimensión pedagógica y la dimensión social de los proyectos, por lo que evalúa no sólo los aprendizajes, la forma en que se desarrolló la intervención comunitaria y la propia experiencia de los diversos actores involucrados. Uno de los instrumentos utilizados es la *rúbrica de autoevaluación de la calidad de proyectos de aprendizaje-servicio en educación superior*, diseñada por Laura Campo Cano (2015) para ayudar al profesorado a ajustar y mejorar el desarrollo y el enfoque de los proyectos. Actúa además como un factor de reflexión e innovación para la práctica.

Durante el proceso de aprendizaje, el alumnado es acompañado por un tutor académico que generalmente es el docente de la asignatura de intervención, también por un representante institucional de la organización y por un docente-investigador del Observatorio Social. Entre todos, definen las actividades que desarrollarán, el tiempo de dedicación y las cuestiones técnicas y pedagógicas. Asimismo, el tutor brinda información complementaria si es

requerida, mientras sistematiza las claves del seguimiento en la rúbrica. Incluyendo no sólo la descripción de las actividades en cada encuentro, sino también aquellas sensaciones, y/o afectaciones vividas en el proceso territorial. En tanto el/la estudiante actúa en el territorio, interpela sus conocimientos y la tarea que realiza, poniendo al servicio de la comunidad sus habilidades teóricas-prácticas aprehendidas durante sus trayectorias académicas, configurando procesos de aprendizaje-servicio. Este modelo formativo favorece el desarrollo de iniciativas que se proyectan en el tiempo más allá del ámbito universitario, para propiciar un cambio social en la comunidad local.

FORTALEZAS DETECTADAS

Las experiencias de aprendizaje-servicio estudiadas han contribuido a mejorar la formación de los estudiantes, mediante la puesta en práctica de conocimientos adquiridos en aula, reflexión crítica sobre los contenidos teóricos, adquisición de nuevos conocimientos y destrezas útiles para docencia, investigación y/o el ejercicio profesional. También, permitieron a las/los estudiantes identificar aspectos del territorio no previstos en los programas de formación y valorar conocimientos no académicos que permiten enriquecer su formación profesional.

Así, se logró que los estudiantes involucrados desarrollen formas de pensamiento más amplios y críticos que los tradicionales, útiles para comprender de una forma más adecuada los fenómenos que se estudian teóricamente.

Respecto del trabajo con otros, estas experiencias permiten comprender que la complejidad de los problemas del territorio no puede resolverse desde perspectivas unidisciplinarias, por lo cual es esencial el aprendizaje de capacidades para el trabajo interdisciplinario.

En relación a las tareas de investigación, las/los estudiantes participantes del Programa se han sumado como becarias UNLaM a proyectos de investigación en curso, lograron además identificar nuevas necesidades o intereses de investigación.

De lo dicho se infiere, que las acciones educativas desarrolladas contribuyen a formar estudiantes sólidamente preparados en sus competencias y plenamente conscientes de sus deberes solidarios como ciudadanos. Tal como señala Castañuela, la universidad pública concibe “una educación como bien común con una función social” (2016, 1). En igual línea, Miguel Rojas Mix (2007), plantea que las universidades forman, además desde el aspecto académico y científico, profesionales sociales, con valores, de manera que puedan aplicar los conocimientos adquiridos a lo largo de su carrera universitaria en los problemas sociales de su contexto determinado.

RESULTADOS

Los datos recolectados durante las experiencias educativas se obtuvieron de diversas formas. En primer lugar, la observación como fuente primordial de datos cualitativos, y, en segundo lugar, encuestas para conocer las posiciones de los estudiantes y de la comunidad respecto de los proyectos implementados y la metodología, además de los resultados en las calificaciones de las rúbricas.

La evaluación de los procesos educativos buscó comprobar la utilidad de los procedimientos propuestos, la adecuación de los objetivos y sus resultados. En cuanto, a la evaluación del estudiante estuvo determinada por su participación en las actividades desarrolladas en clase, el proceso y el resultado final de los proyectos propuestos.

Uno de los cambios principales que se pudo observar a lo largo de los sucesivos cuatrimestres desde que se viene implementado el Programa, fue la actitud de los estudiantes hacia las asignaturas seleccionadas: al iniciar la cursada, estaban poco motivados a efectuar las lecturas sugeridas y no eran participativos en las dinámicas académicas de la clase y del proyecto de intervención. Su inclusión en la planificación de las actividades y con el transcurso de las clases, facilitó un desarrollo más ameno de éstas.

Asimismo, la implementación de esta metodología logró desarrollar diferentes aptitudes en los estudiantes. Por ejemplo, acrecentó la habilidad de trabajo en equipo, la competencia de emprendimiento y las habilidades comunicativas.

CONCLUSIONES

De este análisis se puede concluir, en términos generales, que la implementación de la experiencia pedagógica relatada ha cumplido con las expectativas en las competencias transversales, tales como competencias comunicativas, que son necesarias a lo largo del desarrollo de la intervención, o las de trabajo en equipo y relaciones interpersonales, que se busca desplegar en todas las personas en su vida universitaria. También logró fortalecer la autonomía de las/los estudiantes para tomar decisiones y respaldar sus acciones, así se promovió un rol más activo frente a su aprendizaje.

Por ello, los métodos utilizados estuvieron orientados hacia un papel más neutral del docente, especialmente en el contacto y la relación que cada grupo tenía con la organización o la comunidad.

Por otra parte, el papel de los estudiantes en contextos diferentes a los del claustro universitario fue totalmente adecuado y el vínculo con el equipo del Observatorio Social fue

acorde con la situación, al igual que su comportamiento con las/los vecinos alcanzados por la intervención comunitaria.

Asimismo, en procesos como los descritos, los proyectos de aprendizaje-servicio suelen darse en la institución académica, y en la entidad u organización donde se lleva a cabo la intervención. En las experiencias relatadas ambas fueron activas y tuvieron un papel definitorio en el desarrollo del proyecto y también un peso en la fase de evaluación.

Por último, con la evaluación del resultado final y de la retroalimentación obtenida de las instituciones en las que han tenido lugar las intervenciones comunitarias, se puede concluir que existe un impacto significativo en el desarrollo de competencias y habilidades profesionales. En un gran porcentaje, las necesidades han sido cubiertas y en algunos casos, se han creado nuevos espacios de participación y de reflexión; y en otros, se ayudó en la formación de redes para producir nuevos cambios. En definitiva, se ha conseguido que la comunidad sea protagonista para valorar e intentar sacar el máximo de provecho a la propuesta de aprendizaje-servicio desarrollada en territorio. Y que las/los estudiantes, es reconozcan el valor que tienen sus propios conocimientos para aportar a las soluciones de las necesidades de la población participante.

Estas experiencias pedagógicas, se constituyen como una oportunidad educativa valiosa para promover la vinculación entre la teoría y la práctica. Con esta metodología se logra que las/los estudiantes pongan en escena sus conocimientos, habilidades, destrezas, valores y actitudes en un contexto real y concreto, para integrar el aprender (reflexión) y el servir (acción).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bosch, C. y Batlle, R. (2006). Proyectos para mejorar la ciudadanía. *Cuadernos de Pedagogía*, 357, 64-68. <http://roserbatlle.net/wp-content/uploads/2009/03/proyectos-mejora-ciudadania-20061.pdf>

Cano, L. (2015). *Una rúbrica para evaluar y mejorar los proyectos de aprendizaje servicio en la universidad*. Fundació Jaume Bofill.

Castañuela, B. (2016). La universidad y su función social. Universidad Autónoma de Coahuila. *CienciAcierta No. 48*. <http://www.cienciacierta.uadec.mx/articulos/cc48/Universidad.pdf>

Mato, D. (2015). Vinculación social universitaria en Argentina. Diversidad de orientaciones De trabajo, logros y dificultades de las experiencias apoyadas por el Programa Nacional de Voluntariado Universitario CPU-e. *Revista de Investigación Educativa*, núm. 20, enero-junio, 2015, pp. 131-149 Instituto de Investigaciones en Educación.

- Rojas Mix, M. (2007). El Compromiso Social de las Universidades de América Latina y el Caribe. En El Movimiento de responsabilidad social de la universidad: una comprensión novedosa de la misión universitaria. *Revista educación superior y sociedad: nueva época*, Año 13, Número 2, Septiembre 2008. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000182067>
- Tapia, M. (2006). *Aprendizaje y servicio solidario: algunos conceptos básicos*. ULA. http://www.ciens.ula.ve/scciens/documentos/aprendizaje_Nieves_Tapia
- (2008). Calidad académica y responsabilidad social: el aprendizaje servicio como puente entre dos culturas universitarias. En: M. Martínez (Ed.). *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades* (pp. 27-56). Ministerio de Educación y Ciencia y Ediciones Octaedro.
- (2010). La propuesta pedagógica del “aprendizaje-servicio”: una perspectiva latinoamericana. *Tzhoecohem Revista Científica*, 3(5), 23-43.

Reflexiones pedagógicas. Travesías formativas en la diplomatura de gestión y conservación del patrimonio documental

Débora Solange Saldivar

Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Misiones
dssaldivar@fhyics.unam.edu.ar

RESUMEN

Este trabajo analiza la Diplomatura de Extensión Universitaria en Conservación y Gestión del Patrimonio Documental de la Universidad Nacional de Misiones (UNaM) como un modelo educativo innovador en la región del NEA. Diseñada para llenar un vacío formativo, la diplomatura se centró en capacitar en conservación documental a profesionales de bibliotecas, archivos y museos. La metodología integró teoría y práctica mediante cursos específicos y actividades presenciales y virtuales. Además de impartir conocimientos técnicos, la diplomatura promovió el diálogo interdisciplinario y fortaleció los vínculos entre la universidad y la comunidad. La diplomatura no solo ha contribuido significativamente al desarrollo académico y cultural de la región, sino que también ha sentado las bases para futuras iniciativas educativas en conservación documental, destacando la importancia de adaptar los programas formativos a las demandas emergentes del contexto actual.

PALABRAS CLAVE: bibliotecología; universidad nacional de misiones; enseñanza universitaria; conservación documental

INTRODUCCIÓN

Las universidades públicas desempeñan un papel crucial en la formación integral de los estudiantes y en el desarrollo de las comunidades a las que sirven. Consciente de esta responsabilidad, la Universidad Nacional de Misiones (UNaM) ha implementado diversas iniciativas para fortalecer la relación entre la universidad y el territorio, especialmente a través de acciones de extensión. En 2003, la UNaM creó el Programa de Fortalecimiento y Actividades de Extensión (PROFAE), que proporciona apoyo financiero a proyectos mediante fondos específicos asignados anualmente por el Consejo Superior. Este programa promueve proyectos de extensión que transforman la realidad social, económica y productiva de la región, mejoran la calidad de vida, optimizan el uso de recursos productivos y gestionan el desarrollo integral y sostenible de las comunidades. (Buchbinder, 2022)

Por otra parte desde el año 2008, el Departamento de Bibliotecología de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la UNaM sostiene el “Programa de Extensión del Departamento de Bibliotecología” el cual tiene como finalidad potenciar el compromiso de la universidad con la comunidad a través de la extensión universitaria y de fortalecer el rol de la Ciencia de la Información y la Bibliotecología en la comunidad. Para ello entre algunos de sus objetivos propone “generar propuestas vinculadas con la formación permanente y la actualización disciplinar desde actividades de investigación y transferencias para satisfacer las demandas y las necesidades que procedan del contexto local y regional” (Departamento de Bibliotecología. FHycS. UNaM, 2023).

En este contexto, se propuso el dictado de la “Diplomatura de Extensión Universitaria en Conservación y Gestión del Patrimonio Documental”, concluida en mayo de 2024, se presentó como una oferta formativa innovadora en la región del NEA, puesto que no hay hasta la actualidad propuestas de formación por parte de universidades y/o instituciones de educación superior en Conservación de Documentos.

Otro de los aspectos tenidos en cuenta fue el documento "Recomendación relativa a la preservación del patrimonio documental, comprendido el patrimonio digital, y el acceso al mismo" (UNESCO,2015) de la UNESCO el cual se elaboró en el año 2015 y tiene como finalidad abordar principios y directrices para la preservación y acceso sostenible al patrimonio documental, incluyendo tanto documentos físicos como digitales. Este documento define la importancia del patrimonio documental entendiendo que “la preservación es un proceso permanente que requiere la gestión de los objetos tanto analógicos como digitales y que se puede mejorar mediante la investigación, la tecnología y la ciencia” (UNESCO, 2015, p. 18)

El objetivo principal de esta diplomatura fue proporcionar herramientas básicas para que quienes trabajan en bibliotecas, archivos, centros de documentación, museos u otras instituciones que resguardan documentos en soporte papel puedan gestionar aspectos relacionados con la conservación preventiva del patrimonio bibliográfico, así como su gestión desde la perspectiva archivística.

Este trabajo presenta una reflexión sobre estas prácticas docentes, enfatizando la integralidad en la formación, el diálogo de saberes y la interacción entre docencia, investigación y extensión. A través de la descripción de experiencias concretas y la valoración analítica de los logros y desafíos futuros, se busca resaltar la importancia de una formación integral que no solo eduque a los estudiantes, sino que también fortalezca los lazos entre la universidad y la comunidad.

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

ANTECEDENTES

La Diplomatura de Extensión Universitaria en Conservación y Gestión del Patrimonio Documental, concluida en mayo de 2024, se ha desarrollado a partir de una serie de antecedentes clave que han establecido las bases para su implementación y éxito.

La base para su nacimiento fue comprender la importancia de la conservación del “patrimonio documental”, puesto que como propone el programa Memoria del Mundo de UNESCO, este patrimonio debe “preservarse y protegerse plenamente para todos y, mediante el debido reconocimiento de las costumbres y los aspectos prácticos de la cultura, debe ser accesible para todos de manera permanente y sin obstáculos” (UNESCO, 2023)

Actualmente dentro de la Secretaria de Investigación de la FHycS-UNaM, se desarrolla el trabajo de investigación "Conservación Preventiva de Planos de Roberto Pascutti" (16/H1746-TI) dirigido por la Prof. Esp. Débora Saldivar y codirigido por el Ing. Javier Dos Santos, este trabajo se centra en la preservación de un conjunto específico de planos pertenecientes al Prof. Roberto Pascutti. Estos documentos, con una antigüedad de más de 40 años, se encuentran en posesión de la Cátedra de Química General de la Facultad de Ciencias Forestales de la Universidad Nacional de Misiones (UNaM). El objetivo principal es realizar un proceso integral de conservación preventiva debido a su estado deteriorado por falta de cuidados adecuados a lo largo del tiempo, este trabajo permitió desarrollar un curso específico dentro de la diplomatura, sentando las bases para comenzar a trabajar en la conservación de planos a nivel local, puesto que no existen entidades que resguarden este tipo de documentos en la provincia.

En 2020, el proyecto "Conservar el Patrimonio Documental en Unidades de Información de Misiones" fue una de las iniciativas más relevantes que dieron paso a que el equipo responsable de la Diplomatura diseñará y propusiera la realización de ella en el ámbito del Departamento de Bibliotecología. Aprobado en el marco del Programa de Fortalecimiento y Actividades de Extensión (PROFAE) de la Universidad Nacional de Misiones (UNaM), este proyecto se enfrentó a retos importantes debido a la pandemia de COVID-19. Originalmente planeado para desarrollarse en encuentros presenciales y reuniones interinstitucionales, el proyecto se adaptó rápidamente a una metodología híbrida que combinaba actividades virtuales y presenciales. Las capacitaciones ofrecidas destacaron la importancia de las colecciones especiales y proporcionaron alternativas de conservación y restauración, así como herramientas técnicas necesarias para la preservación de documentos en bibliotecas, archivos y museos.

Además, en el verano de 2020, se llevó a cabo el Taller de Conservación de Fotografías, parte del programa "La Extensión como Herramienta de Inclusión y Articulación de la Universidad Pública con la Región" de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales (FHyCS). Este taller ofreció conocimientos básicos sobre la conservación de fotografías, abordando técnicas de preservación y subrayando la relevancia de estas colecciones para la memoria cultural, un hecho importante de mencionar fue que este taller estaba destinado a la comunidad en general con el objetivo de que todas las personas puedan contar con conocimientos básicos sobre la conservación de fotografías.

En 2019, durante el Encuentro de Ciencias de la Información del Mercosur (ECIM), se presentó una ponencia titulada "Diagnóstico de las Colecciones Fotográficas en las Bibliotecas Populares de Misiones". Este trabajo, derivado del proyecto de extensión "FoBiP: Colecciones Fotográficas en las Bibliotecas Populares de Misiones" (2018), identificó las condiciones precarias de conservación en estas bibliotecas y la necesidad de implementar medidas de preservación. Los hallazgos resaltan la importancia de las colecciones fotográficas y proporcionaron una base teórica y práctica para futuras iniciativas de conservación.

El proyecto de investigación "Miraripix: Aportes al Imago Digital de Bibliotecología UNaM" (2017-2019) también fue un antecedente significativo. Este proyecto abordó el tratamiento documental de las fotografías desde dos perspectivas principales. La primera se centró en su valor como fuentes documentales que permiten recomponer momentos históricos y reconocer actores y eventos clave en la vida institucional y académica de la Bibliotecología en Misiones. La segunda perspectiva, más reciente, se enfocó en el panorama actual del tratamiento

documental de la fotografía, realizando una revisión bibliográfica y explorando estándares de descripción como ISAD (G) y las Normas Mexicanas "Documentos Fotográficos - Lineamientos para su Catalogación". Los resultados de este proyecto subrayaron la importancia de desarrollar políticas de selección y criterios de procesamiento documental para archivos fotográficos, ofreciendo así una base metodológica aplicable en otros contextos locales e institucionales.

En 2014, se presentó el proyecto de investigación "Cuarenta años de perspectivas y sentidos: La Bibliotecología en la UNaM" (16/H397), que abordó la historia de la carrera de Bibliotecología en la UNaM desde una perspectiva polifónica. Este trabajo combinó el estudio de documentos históricos con narrativas y testimonios de actores clave, generando una producción documental multimedia que destacó los momentos de fortaleza y las alternativas curriculares de la carrera. Una de las presentaciones derivadas de este proyecto fue la ponencia "Intersecciones y Bifurcaciones: Entre los Discursos y la Preservación Documental", que exploró la recuperación y difusión de la historia de la carrera de Bibliotecología en la UNaM, subrayando el impacto en diversos ámbitos, incluyendo el social, cultural y educativo. Con este cúmulo de antecedentes se propuso la Diplomatura entendiendo a la extensión como un proceso comunicativo en el que se produce una interacción centrífuga y centrípeta, donde universidad y sociedad se retroalimentan. (Donoso, 2001)

FORMAR EN CONSERVACIÓN DOCUMENTAL

La "Diplomatura de Extensión Universitaria en Conservación y Gestión del Patrimonio Documental" se constituyó en un trayecto de formación innovador, organizado en 10 cursos específicos, distribuidos a lo largo de 190 horas destinados a la capacitación de personas interesadas en la temática, tanto del ámbito universitario como externo. Cada uno de estos cursos fue impartido por graduados del Departamento de Bibliotecología de la Universidad Nacional de Misiones (UNaM), especializados en diferentes aspectos de la conservación documental. Estos cursos abordaron aspectos diversos de la conservación documental, tales como principios básicos y tipos de materiales documentales, estrategias para la prevención de daños, manejo adecuado de documentos, y técnicas específicas para la conservación de materiales audiovisuales, fotográficos y en soporte papel.

1. Introducción a la Conservación de Documentos: Incluyó principios básicos de conservación, tipos de materiales y soportes documentales, y factores de deterioro.
2. Técnicas de Conservación Preventiva: Se enfocó en estrategias para la prevención de daños, control ambiental, manejo adecuado y almacenamiento de documentos.

3. Gestión de Archivos y Bibliotecas: Abordó la organización y administración de archivos y bibliotecas, políticas de conservación, y gestión de colecciones.
4. Conservación de Materiales Audiovisuales y Fotográficos: Instruyó en técnicas específicas para la conservación de fotografías y materiales audiovisuales, y métodos de restauración.
5. Restauración de Documentos en Soporte Papel: Cubrió métodos y técnicas de restauración, incluyendo procesos de limpieza y estabilización.
6. Digitalización y Conservación Digital: Enseñó técnicas de digitalización de documentos, conservación de archivos digitales, estándares y formatos de preservación digital.
7. Legislación y Políticas Públicas en Conservación: Exploró el marco legal y normativas relacionadas con la conservación documental, y políticas públicas para la gestión del patrimonio documental.
8. Conservación de Documentos en Instituciones Públicas y Privadas: Analizó modelos de gestión y conservación adaptados a diferentes tipos de instituciones, con estudios de caso y soluciones prácticas.
9. Ética y Deontología Profesional en la Conservación Documental: Discutió principios éticos aplicados a la conservación, responsabilidad profesional y deontología en la gestión del patrimonio documental.
10. Proyecto Final Integrador: Requirió el desarrollo de un proyecto práctico de conservación documental, y la presentación y defensa del proyecto ante un panel evaluador.

Cada curso combinó teoría con práctica, adaptándose a las necesidades del contexto local y regional, y se ofreció en modalidad virtual sincrónica con actividades prácticas presenciales como talleres y visitas técnicas, facilitando así un aprendizaje integral y aplicado.

PARTICIPACIÓN

La participación en los cursos de la "Diplomatura de Extensión Universitaria en Conservación y Gestión del Patrimonio Documental" mostró una notable diversidad tanto en términos de cantidad de asistentes como de su origen geográfico y ocupacional. Los datos cuantitativos indican que el curso más concurrido fue "Conservación de Documentos Arquitectónicos y Cartográficos", con 33 participantes, seguido de "Introducción a la Conservación de Fotografías" con 20 asistentes. Estos números reflejan un interés significativo en áreas

específicas de conservación que implican tanto conocimientos técnicos avanzados como aplicaciones prácticas en el manejo de materiales documentales.

En total, 51 personas participaron en la diplomatura, provenientes de una variedad de países. La mayoría de los participantes fueron de Argentina (33), seguida de Uruguay (6), Chile (3), Perú (3), Ecuador (2), México (2), y Paraguay (1). La distribución geográfica de los participantes destaca la relevancia y el alcance internacional del programa, subrayando la necesidad global de formación en conservación documental. La diversidad de los países representados también sugiere que los contenidos del curso se diseñaron para ser aplicables en una amplia gama de contextos culturales y legislativos.

Al analizar la composición ocupacional de los participantes, se observa una representación variada de profesiones relacionadas con el ámbito de la conservación y gestión documental. Hubo una destacada presencia de bibliotecarios (15) y profesionales dedicados a la conservación y restauración (11), lo que indica que el programa atrajo a individuos con una base profesional sólida y con interés en profundizar sus conocimientos técnicos. Además, participaron estudiantes de diversas disciplinas, incluyendo bibliotecología, conservación, letras, psicología y bienes culturales, lo que sugiere que la diplomatura también funcionó como una plataforma educativa para futuras generaciones de profesionales en conservación documental.

El curso específico de "Conservación de Documentos Arquitectónicos y Cartográficos" atrajo a 22 participantes de Argentina, junto con representantes de otros seis países. Esta alta participación y diversidad geográfica en un curso tan especializado refleja tanto la demanda de formación en técnicas avanzadas de conservación como la efectividad de la diplomatura en atraer a un público amplio y variado. La ocupación de los participantes de este curso fue igualmente diversa, incluyendo profesionales desde archivistas hasta diseñadores gráficos, lo cual pone de manifiesto la interdisciplinariedad inherente a los estudios de conservación documental.

La experiencia de enseñanza en la Diplomatura de Conservación del Patrimonio Documental no solo ha sido un ejercicio de transmisión de conocimientos técnicos, sino también un espacio privilegiado para reflexionar sobre la importancia de la conservación en la formación académica. Como señala Y.P. Kathapalia en su estudio sobre programas de formación en conservación documental, "el estudio mundial realizado en 1976-1977 sobre las facilidades para la conservación y la restauración de archivos demostró que la mayor parte de los países carecían de los medios necesarios para este trabajo." Esta falta de recursos no solo resalta la importancia de programas como la Diplomatura de la UNaM, sino que también subraya la

necesidad urgente de formación especializada que pueda enfrentar los desafíos de la conservación documental en contextos diversos y a menudo limitados.

Más allá de la teoría, la diplomatura ha fomentado un espacio de diálogo interdisciplinario donde la docencia se entrelaza de manera orgánica con la investigación y la extensión comunitaria. Esta integración dinámica se fundamenta en la experiencia acumulada a través de actividades formativas adaptadas a diversos contextos, lo cual fortalece los vínculos entre la universidad y la comunidad y enriquece el proceso educativo al proporcionar un aprendizaje contextualizado y relevante para las necesidades locales y regionales se entrelaza orgánicamente con la investigación y la extensión comunitaria.

VALORACIÓN ANALÍTICA - LOGROS Y DESAFÍOS FUTUROS

La Diplomatura de Extensión Universitaria en Conservación y Gestión del Patrimonio Documental, concluida en mayo de 2024, representa un hito significativo para la FHycS-UNaM, especialmente para su Departamento de Bibliotecología. Este programa no solo ha llenado un vacío formativo al ofrecer una formación especializada en conservación documental, sino que también sienta un precedente importante para el diseño de futuras propuestas académicas dentro de la institución. La experiencia adquirida durante la implementación de la diplomatura ha enriquecido considerablemente el acervo del departamento, fortaleciendo su rol como referente en Ciencia de la Información y Bibliotecología en la región.

Además de su impacto formativo, la diplomatura ha demostrado ser una plataforma eficaz para integrar la docencia, la investigación y la extensión comunitaria de manera dinámica. Este enfoque no solo ha beneficiado a los participantes directos del programa, sino que también ha contribuido a estrechar los lazos entre la universidad y la comunidad local, adaptando las prácticas educativas a las necesidades específicas de conservación documental en contextos diversos y desafiantes.

A pesar de los retos enfrentados, como la adaptación rápida a entornos cambiantes y la necesidad de mantenerse actualizado frente a los avances tecnológicos y desafíos ambientales, la diplomatura ha sentado las bases para futuras iniciativas educativas y de investigación en el departamento. Así, no solo asegura su sostenibilidad a largo plazo dentro de la estructura académica de la UNaM, sino que también promueve el desarrollo continuo de programas que respondan a las demandas actuales y emergentes en el campo de la conservación documental.

CONCLUSIONES

La Diplomatura de Extensión Universitaria en Conservación y Gestión del Patrimonio Documental desarrollada por la Universidad Nacional de Misiones (UNaM), a través de su Departamento de Bibliotecología, ha demostrado ser un proyecto educativo fundamental para la región del NEA. Este programa innovador ha enriquecido significativamente el panorama académico y cultural al ofrecer una formación especializada en la conservación de documentos, cubriendo un vacío formativo previamente identificado en el ámbito local.

Como mencionan Fuentes y Ruiz Ruiz (2019) el patrimonio documental muchas veces está invisibilizado en las bibliotecas y con ello también podemos observar que los documentos se deterioran sin planes de conservación o que son intervenidos sin criterios técnicos de conservación documental. Por ello la formación en Conservación es uno de los pilares básicos para que el patrimonio documental pueda ser puesto en valor y conservado en el tiempo.

Desde su implementación, la diplomatura ha destacado por su enfoque integral y su capacidad para integrar conocimientos teóricos con aplicaciones prácticas. Los cursos impartidos han abordado desde los principios básicos de conservación hasta técnicas avanzadas de manejo y restauración de documentos, preparando a los participantes para enfrentar los desafíos contemporáneos en la gestión del patrimonio documental.

La experiencia acumulada durante la implementación de la diplomatura subraya la importancia de adaptar continuamente los programas educativos a las necesidades cambiantes del entorno y también sienta las bases para futuras iniciativas que puedan abordar nuevos desafíos en la conservación documental y en la gestión del patrimonio cultural.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Buchbinder, P. G. (2022). *Aportes para el estudio de los orígenes de la extensión universitaria en la Argentina. Historia de la Educación*. Publicado en línea el 24 de julio de 2023. Consultado el 4 de junio de 2024.

[Aportes para el estudio de los orígenes de la extensión universitaria en la Argentina \(conicet.gov.ar\)](https://conicet.gov.ar)

Donoso, P. (2001). Breve historia y sentido de la extensión universitaria. *Calidad en la Educación*, (15), 177-188. *Revista del Consejo Nacional de Educación*, Chile.

Rodrigo Fuentes, V. y Ruiz Ruiz, Y. (2019). *De tesoros a bienes patrimoniales: la difusión del patrimonio bibliográfico*. Ediciones Trea.

Kathapalia, Y. P. (1983). *Preservation of Library and Archive Materials: A Manual on the Conservation and Restoration of Library and Archive Materials*. Paris: UNESCO.

UNESCO. (2023). Memoria del Mundo

UNESCO. (2005). Recomendación relativa a la preservación del patrimonio documental, comprendido el patrimonio digital, y el acceso al mismo. UNESCO.

¿Sería tan inocente juego el antón pirulero? De la canción que fue, a la pérdida del derecho al juego en niñeces y adolescencias.

Mariano Colombo
Universidad Nacional de Luján. Universidad Nacional Patagonia Austral-Unidad Académica San
Julián
marianoeducolombo@yahoo.com.ar

RESUMEN

Este trabajo recupera algunas conclusiones, a partir del acompañamiento docente en el proceso de prácticas pre profesionales que desarrollaron estudiantes de la Licenciatura en Trabajo Social, en el Centro Regional Chivilcoy de la UNLu durante el 2023.

La temática en general fue centrada en la promoción de derechos de niñeces y adolescencias en el Barrio Sur de dicha localidad. Y recuerda reflexiones que entran con el derecho al juego.

PALABRAS CLAVES: derechos niña/os adolescentes, juego, formación profesional

La reflexión a partir del recupero de experiencias de formación es (a mi entender), una expresión de la articulación de las funciones sustantivas de docencia, extensión e investigación que da cuenta del desarrollo profesional docente en la Universidad Pública de la Argentina.

De este modo la realización de prácticas pre profesionales, por parte de quienes transitan la formación de grado en la Licenciatura en Trabajo Social de la Universidad Nacional de Luján, implica la posibilidad de creación de un espacio propicio para el diálogo entre el colectivo profesional y las unidades de formación académica; aunque es preciso señalar que en esta reconstrucción de los procesos trazados si bien este espacio se instala objetivamente no en todos los casos se ha logrado la “construcción del espacio de diálogo”. Sabiendo a la vez que el encuentro posibilita, pero no es condición suficiente para el diálogo (Colombo-Glomba; 2020)

En este sentido esta propuesta pretende reconstruir reflexivamente estas experiencias, que implica problematizar y problematizarse en torno de los marcos de referencia tanto de estudiantes, como en quienes forman parte de las instituciones que se conforman como espacios a los que denominamos “centros de práctica”.

En esa dirección los procesos formativos de las prácticas implican a “otro” que se constituye como sujeto de intervención, ubicado en un momento histórico, en una trama societal determinada, en una vida cotidiana en la cual entran en tensión permanentemente la reproducción/transformación del particular. Es decir, la aprehensión de la intervención profesional exige ubicar a esta como una situación relacional. En este sentido; el proceso formativo se transforma en instancia de interpelación y comprensión de la relación existente entre trabajo social y los procesos sociales (Glomba-Colombo; 2022).

De allí que el recuperar emergentes relevados en el marco de los procesos de prácticas pre profesionales, es una manera de destacar o dotar de centralidad a la instancia de trabajo de campo acompañando a estudiantes de la Asignatura Trabajo Social I; y visibilizar la complejidad en el conocimiento de lo social, ya que permite la incorporación de estudiantes en situaciones concretas, con sujetos y problemas determinados, así como con las múltiples interacciones que allí se producen.

DE HUBO UNA VEZ ... AL SIGUE AQUÍ...

Luego de un primer acercamiento en el Barrio Sur para conocer sus particularidades, con entrevistas a referentes de distintos espacios, observaciones de la vida cotidiana, se realizaron 50 encuestas a niños y jóvenes en los 6° grados de 2 Escuelas Primarias, y en el

3° y 5° año de la Escuela Secundaria. A las que se le suman otras 16 respuestas recuperadas de quienes participaron de una actividad sobre cartografía social en el Programa Envión.

Estas breves encuestas eran de participación voluntaria, autoadministradas y anónimas; y el uso de la información intenta favorecer proyectos que puedan sostenerse a partir de la articulación entre Universidad y las organizaciones con las que articulamos en dicho territorio.

Dos aspectos a recuperar dan modo de particularización dan cuenta que:

Una primera observación que, en el proceso de análisis surgiera y, parece importante destacar el sentido de pertenencia de los niños, niñas y adolescentes para con las organizaciones, que se evidencia a través del compromiso en cuanto a la asistencia, la participación en las actividades, y el vínculo para con los adultos referentes.

Con respecto al conocimiento sobre sus derechos; se identifica que un 84% conoce sobre ellos; ahora bien, si los datos recabados dan un “balance positivo”, otro aspecto que coloca en tensión es que al momento de responder presentaron dificultad para comprender las consignas en sentido concreto y figurado, por lo cual los datos empíricos dan lugar a la construcción de un eje a problematizar en las formas de comunicación, transmisión y vivencia de los derechos de niños, niñas y adolescentes.

Esto da cuenta entonces que, si bien en sentido estricto conocen sus derechos, lo que podemos situarlo desde un plano formal abstracto, o de discursividad, o reducido a lo meramente normativo; la calidad para apropiarse, demandar la efectivización de ellos, no estaría siendo un aspecto que acompañe ese conocer.

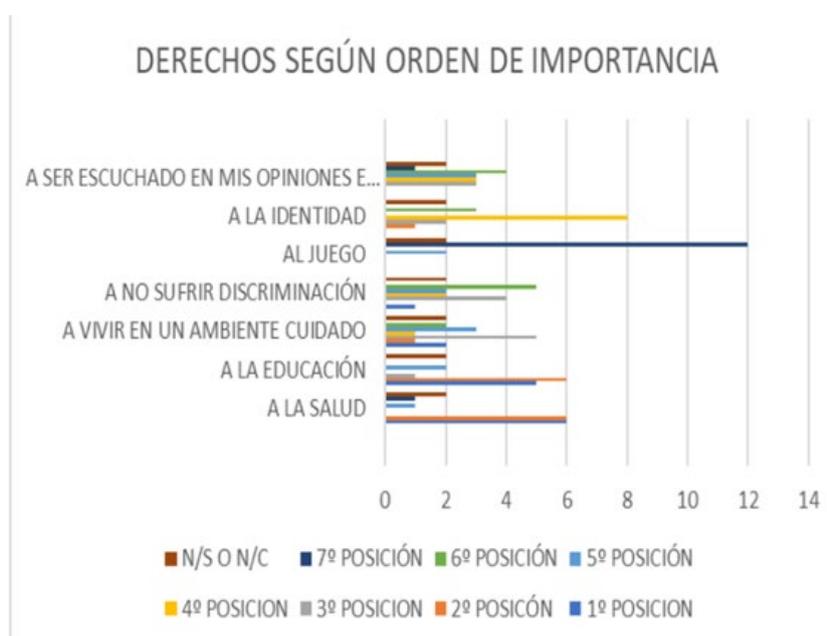
A partir del conjunto de información relevada, retomo un aspecto que fue muy dominante en los tres niveles donde se realizaron las encuestas; y refiere al lugar, que las niñeces y adolescencias le otorgan al derecho “al juego”, a “la recreación”, a partir de la consigna “*te proponemos que ordenes los derechos según el orden de importancia que vos le quieres dar. Por eso, numeralos del 1 al 7*”

Si bien indagando sobre los espacios disponibles para la recreación en el Barrio Sur, el 57,1% respondió positivamente, es necesario tener en cuenta la influencia de la edad a la hora de responder. Esto da cuenta que un mismo espacio para la/os niña/os era un lugar de recreación, mientras que la/os adolescentes rondando la mayoría de edad, lo consideran un lugar de estigmatización y vulneración de derechos, violencia, etc. Lo que genera como interrogante ¿Qué relación existe entre las propuestas de juego y los espacios disponibles con las que hacen ejercicio del derecho a la recreación niñeces y adolescencias?

Reconocer al juego como una actividad fundamental en la vida del niño pequeño, que “marca” el tránsito por la infancia al tiempo que la construye. Y si falta el juego está faltando un

componente necesario para el desarrollo integral de los niños y niñas, podríamos decir que falta una parte de la vida. Por otro lado, desde un análisis contextual y siguiendo las palabras de LLovet (2010) el siglo pasado ha sido el tiempo de la construcción de la infancia como sujeto social mediante la expulsión de los niños del espacio público y su inclusión natural en el espacio de la domesticidad, el juego y la escolaridad. Todo este proceso se encontró enmarcado de acuerdo a la forma en que el ordenamiento jurídico fue categorizando e implementando acciones sobre dicho sujeto.

Complementando el análisis en cuanto a la relación entre los espacios formales, o habilitados para el juego; y la ponderación que le atribuyen al conjunto de derechos, adquiere notoriedad el lugar relegado en el orden de importancia que le dan al juego



Por tanto, ¿en qué medida la existencia formal de espacios para el juego en el Barrio Sur habilita la participación de niños, niñas y adolescentes para el ejercicio de sus derechos?

Estos sentidos son parte de un proceso que es posible identificar tal como lo recuperan Grinberg e Isacovich (p.47)

“Sin duda, las políticas neoliberales tuvieron efectos sobre las condiciones de vida de amplios sectores de la población, los cuales se evidenciaron en la disminución del empleo, el incremento de la pobreza y la ampliación de la desigualdad social (Kessler, 2014, 2016; Manzano, 2013). Si bien estas transformaciones repercutieron enteramente sobre la sociedad argentina, su peso relativo entre niños y jóvenes fue especialmente importante, siguiendo a

Salvia (2013); en tanto ellos crecieron en marcos familiares afectados profundamente por tal deterioro de las condiciones y posibilidades de vida, o bien fuera de esos marcos”.

Entonces las categorías de derechos y la noción de lo público se ponen en tensión, en disputa, politizando en el seno del mismo Barrio.

QUIERO ATENDER MI JUEGO Y TU JUEGO...

En este recupero de la experiencia construida en las prácticas, enfatizamos el rol del Estado, desde sus funciones como garante de derechos, generador de consensos y de respuestas a problemáticas sociales a través de políticas sociales, pudiendo visualizar esto en la creación del CIC, CPI, Envión, la presencia de las Escuelas (Jardines de infantes, Primarias y la Secundaria), como también el CAPS.

Al considerando esta cuestión, es importante destacar la falta de articulación entre las organizaciones barriales. Entendemos que no se trata de acciones de manera individual o voluntaria, sino propiciar espacios de articulación, resignificación de las acciones tendientes a la Promoción y Protección de los Derechos de niños, niñas y adolescentes evitando así la pérdida de sentidos que señala Lewkowicz (2001), atendiendo a un contexto que promueve relaciones mercantiles y procesos de descuidadización producto del modelo neoliberal vigente.

Frente a ello, y retomando el rol del Estado como garante de derechos, parece necesario añadir que, en muchas ocasiones, la capacidad de dar consenso tiene que ver con la concretización de derechos, pero, estos al ser llevados a la realidad no pueden ser garantizados ya que no existen los recursos para ello: ¿Cuál es la relación, entonces, entre los derechos conseguidos y los reales recursos disponibles para llevarlos a cabo?

Por ello, el poder recuperar aquello que pareciera un inocente juego, y que solo haría referencia a una canción, que muchas veces propusimos realizar en rondas y actividades con niñas y adolescencias... nos trae a pensar en procesos sociales mas amplios donde se fue cimentando el individualismo, el estar puestas para dentro, el no hacerme eco de aquello que afecta al otro y por tanto nos afecta como un nosotros.

De este modo, reconocer al juego como una actividad fundamental en la vida del niño pequeño, que “marca” el tránsito por la infancia al tiempo que la construye. Y si falta el juego está faltando un componente que necesario para el desarrollo integral de las niñas y adolescencias, podríamos decir que falta una parte de la vida.

La coyuntura actual y las modificaciones que se suscitan en términos de implementación de las políticas sociales por parte del Estado, obliga a repensar reflexiva y críticamente que

acontece en el territorio, que prácticas sociales de los diversos actores que la conforman se han modificado y cuales adquieren continuidad, teniendo en cuenta que la reconfiguración del Estado y la forma en que el mismo enuncia a los sujetos, tensiona particularmente la relación derechos-ciudadanía.

Esa interpelación no puede hacerse sino en diálogo con las organizaciones y sus referentes, en sus distintas representaciones a formar parte de la construcción de esa agenda. El Trabajo Social como profesión eminentemente interventiva, se orienta por una dimensión teórica metodológica, operativa instrumental y ético política, es decir una comprensión profunda de la realidad social y un posicionamiento en ella.

Las prácticas de formación pre profesional como parte de la extensión permiten entonces incentivar estos diálogos y fortalecer el lugar de la universidad pública en su zona de anclaje territorial.

De este proceso surge, para la continuidad para el presente año académico en este mismo territorio, la temática que estructura la propuesta de prácticas preprofesionales desde la Asignatura en torno a: Niñeces y Juegos, como referente teórico y empírico que pone el foco en la misma actividad de creación como condición humana fundamental.

Es importante desde estos espacios pensar nuevas subjetividades pertinentes para esta situación, entre ellas, trabajar y reforzar uno de los pilares fundamentales para lograr resultados más eficaces y abarcativos, la corresponsabilidad. El trabajo articulado y en red es la única forma de garantizar los derechos de todos los niños, niñas y adolescentes.

De este modo, como señalan Sirvent, Llosa y Lomango, (2011, p.9):

“la participación en las decisiones que afectan a su vida cotidiana, de pensamiento reflexivo, de creación y recreación, de autovaloración de sí y de su grupo de pertenencia, como potenciales fuerzas de cambio social, es decir la capacidad de los grupos sociales de crear o producir cultura”

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Colombo, M; Glomba, M. (2020) Cartografiando la Desigualdad. *En II Jornadas Democracia y Desigualdades* UNPAZ 22 y 23 de octubre de 2020

Glomba, M; Colombo, M. (2022). Demandas del contexto de formación profesional...De las Emergentes y las de Siempre, Ponencia presentada en *XIII Jornadas provinciales de Trabajo Social Condiciones del ejercicio profesional, vida cotidiana y políticas sociales en la sociedad actual Tensiones, disputas y desafíos en los procesos de intervención*. La Plata.

Graham, M. (2020). De la convención de los Derechos del Niño hasta la sanción de la ley 26.061'. En *Jefatura de Gabinete SENAF (Comp) 2020, Miradas diversas sobre los derechos de las infancias. Análisis y reflexiones a 15 años de la ley 26.061*

Grinberg, J. e Isacovich, P (2020). Los derechos de las infancias y las juventudes: debates e interrogantes a la luz del 30 aniversario de la Convención de los Derechos del Niño. En Grinberg, J. e Isacovich, P (Comp) *Infancias y juventudes a 30 años de la Convención sobre los Derechos del Niño : políticas, normativas y prácticas en tensión*. EdUNPaz

Lewkowicz, I (2003). *Del Fragmento a la Situación*. Editorial Altamira

Llovet, V. (2010). *¿Fábrica de niños? Las instituciones en la era de los derechos de la infancia. Cap. 2*. Buenos Aires, Editorial Noveduc.

Murga E. (2020). El sistema de protección integral de derechos de niños, niñas y adolescentes a 15 años de la Ley 26061. En *Jefatura de Gabinete SENAF (Comp.) 2020, Miradas diversas sobre los derechos de las infancias. Análisis y reflexiones a 15 años de la ley 26.061*

Peralta, M.I (2020). Lo político, la política y la construcción-deconstrucción del sistema de protección integral. En *Jefatura de Gabinete SENAF (Comp) 2020, Miradas diversas sobre los derechos de las infancias. Análisis y reflexiones a 15 años de la ley 26.061*

Sirvent, M.T.; Llosa, S. y Lomagno, C.M. (2011). Intervención comunitaria en contextos de pobreza en la ciudad de Buenos Aires desde una perspectiva de animación sociocultural e investigación acción participativa. *Revue Internationale Animation, territoires et pratiques socioculturelles N° 2*. Université du Québec à Montréal, Faculte de communication. Montréal, Canadá.

OTRAS FUENTES RELEVADAS

Escobedo, Gonzalez, Marano, Monzon, Mayorano y Saravia; 2023 Informe Final Trabajo de Campo - UNLu TSI 2023 – Ctro. Regional Chivilcoy.

Soberanía alimentaria en Berisso. La extensión como una oportunidad para la formación integral en la licenciatura en nutrición

Carolina Rosenberg
Maria Julia Pera Ocampo
Viviana Madrid
Paula Lombardi

Licenciatura en Nutrición. Facultad de Ciencias Médicas. Universidad Nacional de La Plata
croseberg@med.unlp.edu.ar
mperaocampo@med.unlp.edu.ar
vivianamadrid@med.unlp.edu.ar
paulalombardi@med.unlp.edu.ar

RESUMEN

El proyecto de extensión "Promoviendo una alimentación sana, segura y soberana en el barrio El Carmen de Berisso", fue pensado desde una perspectiva de integralidad, con la potencialidad de promover un enfoque educativo integral, reflexivo y crítico, reconfigurando roles docentes y contenidos desde una pedagogía de la praxis. Impulsado por docentes y estudiantes de Nutrición de la UNLP, el proyecto tiene el objetivo de fomentar la salud integral y la soberanía alimentaria, en vinculación con las leyes nacionales de promoción de la alimentación saludable (27.642) y de educación ambiental integral (27.621). Las actividades, tendientes a promover hábitos alimenticios saludables y la inclusión de la comunidad en estrategias agroecológicas, incluyen talleres educativos y de cocina, así como capacitaciones en manipulación de alimentos, integrando saberes ancestrales y conocimientos científicos. Se considera que el enfoque interdisciplinario desde el que fue pensado el proyecto y la interacción entre actorxs comunitarixs y universitarixs son esenciales para abordar problemáticas alimentarias y de salud, promoviendo la reflexión crítica y la construcción colectiva del conocimiento, a la vez que colaboran con la formación integral del estudiantado, subrayando la importancia de las prácticas universitarias no sólo como acreditación académica, sino como espacios de interacción con la comunidad en el territorio.

PALABRAS CLAVE: extensión; integralidad; trayectorias formativas; interdisciplina; soberanía alimentaria

INTRODUCCIÓN

La perspectiva de la integralidad ofrece una visión superadora del quehacer universitario, usualmente dividido en las funciones vinculadas a la enseñanza, la investigación y la extensión (Bonicatto, 2022). Desde este enfoque, tanto el rol docente como los contenidos de enseñanza adquieren mayor potencia pedagógica y creativa, favoreciendo procesos de aprendizaje integral, reflexivo, crítico, transformador y pertinente, cuando son reconfigurados desde una pedagogía de la praxis extensionista e investigativa y de la enseñanza activa (Tomassino y Cano, 2016). Coincidimos con Bonicatto, Máñez y Bulich (2023) en que, si bien las prácticas son una instancia de acreditación de saberes académicos que poseen fines profesionalizantes, también son un espacio que permite un primer acercamiento al territorio, donde podrán formarse a través de la interacción y articulación con las comunidades en primera persona. Para ello, es necesaria una acción que involucre y transforme algún aspecto de la realidad cercana para así trascender la dimensión formativa de lxs estudiantes universitarixs y constituirse en un proceso colectivo de mejoramiento y/o intervención en el marco de un contexto comunitario que demanda y aborda diversas situaciones problemáticas. Desde el enfoque descripto, en el año 2022 un grupo de docentes, graduadas y estudiantes de la Licenciatura en Nutrición de la Universidad Nacional de La Plata (FCM, UNLP), nos encontramos pensando de qué manera podríamos, desde nuestros roles, promover en la población el ejercicio del derecho a una salud integral, basada en una alimentación sana, sabrosa, segura y soberana. Con esa motivación y compartiendo una perspectiva en torno a la concepción de la salud en la cual se considera la integralidad de la misma, en vinculación con los aspectos sociales, económicos, culturales y ambientales que atraviesan a las personas y la comunidad en su conjunto (Breilh, 2013), nos presentamos a la Convocatoria “Universidad, Cultura y Territorio” de la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de la Nación. El proyecto, que se titula “Promoviendo una alimentación sana, segura y soberana: educación alimentaria en el barrio El Carmen de Berisso” fue seleccionado y subsidiado. El objetivo general del Proyecto es promover el ejercicio del derecho a la salud de niñxs, adolescentes y personas gestantes del barrio El Carmen de Berisso, a través del abordaje de la alimentación saludable desde una perspectiva de soberanía alimentaria. Consideramos que, desde las acciones planificadas, es posible, por un lado, orientar las prácticas universitarias hacia la búsqueda, en la realidad que las circunda, de problemas sociales que tienen que ser resueltos con un agregado de conocimiento, y, por otro, fortalecer las trayectorias formativas y la afiliación universitaria del estudiantado, abordando en las aulas problemáticas de la agenda de discusión social contemporánea (Dagnino, 2007).

LA ALIMENTACIÓN DESDE UNA PERSPECTIVA DE DERECHOS

En el año 2021 en Argentina se sancionó la Ley N° 27.642 de Promoción de la Alimentación Saludable, la cual “tiene por objeto garantizar el derecho a la salud y a una alimentación adecuada de la población, a través de la promoción de una alimentación saludable, brindando información nutricional simple y comprensible de los alimentos envasados y bebidas alcohólicas, para promover la toma de decisiones asertivas y activas y resguardar los derechos de las consumidoras y los consumidores...”. Asimismo, la Ley prevé la inclusión de educación alimentaria nutricional en las escuelas para contribuir al desarrollo de hábitos de alimentación saludable, advertir sobre los posibles efectos nocivos de una alimentación poco saludable y limitar la oferta de los productos que contengan al menos un sello de advertencia en su envase en las instituciones educativas. Los problemas relacionados con la malnutrición atraviesan a todo el entramado social afectando especialmente a los grupos más vulnerables (Aguirre, 2004), las causas son complejas y responden a diversos factores, entre ellos el factor ambiental, de gran peso a la hora de evaluar los modos de producción de los alimentos y el derecho de la población a que los mismos sean saludables.

En el año 2021 se sancionó también la Ley de Educación Ambiental Integral (Ley 27.621), que promueve la defensa de sustentabilidad como proyecto social, el desarrollo con justicia social, la distribución de la riqueza, preservación de la naturaleza, igualdad de género, protección de la salud, democracia participativa y respeto por la diversidad cultural. Algunos de los principios en que se basa esta Ley, desde los que se pensó este proyecto son: un abordaje integral para comprender la relación de todos los elementos que interactúan en el ambiente, el respeto de la biodiversidad para afrontar la amenaza sobre la sostenibilidad de los ecosistemas y de las culturas que tienen una relación estrecha con la calidad de vida de las personas y de las comunidades, el impulso a la igualdad, el respeto, la inclusión y la justicia; la igualdad desde el enfoque de género, la participación y formación ciudadana, el cuidado del patrimonio natural y cultural en todas sus formas, el abordaje de las cuestiones ambientales como procesos sociohistóricos que integran factores económicos, políticos, culturales, sociales, ecológicos, tecnológicos y éticos, una educación en valores fundada en una ética que permita construir un pensamiento basado en valores de cuidado y justicia y un pensamiento crítico e innovador para formar personas capaces de interpretar la realidad con enfoques de diferentes disciplinas y con nuevas técnicas, modelos y métodos que permitan cuestionar los modelos vigentes y generen alternativas posibles. El seguimiento de todos estos principios permitiría el ejercicio ciudadano del derecho a un ambiente sano. La escuela

y lxs docentes, en tanto actorxs sociales claves, se transforman en aliadxs para la educación alimentaria nutricional y ambiental en el entorno escolar. En esta línea, desde el equipo extensionista, comprendemos que el derecho a la salud integral está asociado al acceso a otros derechos que tienen directa influencia sobre la salud (INADI, 2012), como el de poder contar con alimentos seguros y saludables y tener acceso a información pertinente y certera para la toma de decisiones en la producción y consumo de aquellos. Consideramos que el proyecto, que sienta sus bases en una perspectiva de derechos, asumiendo que el derecho a gozar de una buena salud de toda la población es un derecho humano fundamental, permite, a través de la interacción con la comunidad y el abordaje de sus problemáticas, fortalecer la formación de lxs estudiantes de la Licenciatura en Nutrición desde una perspectiva integral.

LA CONSTRUCCIÓN DEL PROBLEMA EN EL CONTEXTO SOCIAL

Como mencionamos anteriormente, consideramos que, como institución pública, la Universidad debe estar comprometida con los problemas de la sociedad, y desde un diálogo de saberes e interactuando con lxs diversxs actorxs sociales intervinientes, debe analizarlos y proponer soluciones posibles. Con esa intención, parte del equipo extensionista realizó actividades previas en el barrio El Carmen, llevando adelante instancias de encuentro con referentes barriales y profesionales del Centro de Salud que funciona en el barrio. En aquellas reuniones y talleres se abordaron las preocupaciones que, como sujetos referentes de la comunidad, manifestaron en torno a los hábitos alimentarios de niñxs y adolescentes de la zona y que se ponen en evidencia, por ejemplo, según sus relatos, a la hora de desarrollar un deporte y en los controles médicos. De ese modo, se pudo construir un diagnóstico de necesidades comunitarias, y se buscó que, a través de las articulaciones, coordinadas por los equipos de docentes y estudiantes de las materias participantes, se realice un trabajo en red, proponiendo un abordaje de la temática a partir de talleres, donde la educación y la promoción de la salud se articulen con lo lúdico y ejercicios participativos.

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

En primer lugar, y como ya se mencionó en la introducción, previamente a la formulación del proyecto, se realizaron actividades tendientes a llevar adelante un diagnóstico que nos permitiera construir los problemas que luego abordaríamos. Pensamos en una planificación estratégica situacional que, acordando con Matus (2021), trabaje en un análisis que habilite

la intervención de todxs lxs actorxs sociales, poniendo el eje en problemas actuales o potenciales y no se limite simplemente a tratar contenidos curriculares de la formación.

A partir de la recolección de información sobre la situación socio-sanitaria de la población destinataria a través de entrevistas con referentes de las instituciones del territorio (centros de salud, clubes, centro de jubiladxs, Centros Provinciales de Atención (CPA) y del relevamiento de sus percepciones, hábitos y costumbres alimenticias mediante algunos encuentros con vecinxs, se elaboró el Proyecto, de manera colectiva y desde una perspectiva de interdisciplinariedad e intersectorialidad.

Para contribuir a la formación del equipo extensionista, se previeron instancias de capacitación, que consistieron en charlas del equipo profesional de la Estación Experimental de Gorina, perteneciente al Ministerio de Desarrollo Agrario de la Provincia de Buenos Aires (MDA, Pcia. de Bs.As.) y participación de un ciclo de formación brindado por el equipo de la Dirección de Políticas Integrales de la Secretaría de Políticas Sociales de la UNLP.

Los objetivos específicos del Proyecto son: promover hábitos alimenticios saludables para la prevención de la malnutrición y la reducción de enfermedades crónicas no transmisibles en la población pediátrica; incorporar a la comunidad del barrio en la planificación y desarrollo de estrategias comunitarias que promuevan prácticas agroecológicas de cultivo de alimentos; promocionar la Ley 27.642 de alimentación saludable, con énfasis en sus alcances en los entornos escolares; propiciar diálogos entre la comunidad universitaria, la comunidad barrial y productoxs agroecológicxs para aprender y valorizar sus saberes; promover el consumo de alimentos producidos de manera agroecológica; favorecer la construcción de conciencia ambiental en la comunidad del barrio, a través del conocimiento y valorización del uso sostenible de los bienes y servicios ambientales; propiciar la construcción del conocimiento a partir de la identificación de problemáticas alimentarias en situaciones reales y vivenciales relevadas en centros de salud del barrio; fomentar el abordaje de situaciones sociales relevantes relacionadas a la alimentación, identificadas en el barrio, para formar ciudadanía responsable y comprometida; colaborar en la resolución de problemáticas relevadas en el barrio, priorizando sectores sociales con derechos humanos y sociales vulnerados; promover el abordaje interdisciplinario entre actores sociales y universitarios para acercar posibles soluciones innovadoras; dar a conocer y valorizar el uso sostenible de los bienes y los servicios ambientales, la prevención de la contaminación y la gestión integral de residuos y sensibilizar a la población respecto a la existencia de desigualdades que afectan a las mujeres y disidencias sexo-genéricas en la salud y la alimentación saludable.

Entre las actividades realizadas hasta el momento, pensadas en función de los objetivos planteados, podemos mencionar talleres para el nivel secundario que incluyeron: actividades que propiciaron la comprensión de los alcances de la Ley 27.642 en los entornos escolares y que promueven el ejercicio de la soberanía alimentaria, valorizando los saberes ancestrales, el consumo de alimentos sanos y de productos de estación; la preparación de alimentos saludables con ingredientes accesibles y nutritivos y el acercamiento a prácticas agroecológicas de producción de alimentos a través de charlas con profesionales de la Estación Experimental Gorina (MDA, Pcia. de BsAs). Por su parte, en interacción con el centro de jubiladxs, se realizaron talleres participativos de cocina saludable y capacitaciones sobre manipulación de alimentos. Allí las estudiantes participantes estuvieron presentes en todas las instancias de implementación, iniciando con reuniones de planificación del equipo para la puesta en marcha de las actividades mencionadas, las cuales estuvieron coordinadas por las docentes, y en las que se pudo poner en práctica el trabajo interdisciplinario, colectivo y colaborativo. En estas instancias consideramos importante el asignar roles a cada una de las integrantes del equipo, para la búsqueda de material bibliográfico, de actividades lúdicas para el trabajo de los contenidos, mantener el contacto con lxs referentes de las instituciones, planificar reuniones y sistematizar tanto el producto de las reuniones como de las actividades realizadas en el territorio.

VALORACIÓN ANALÍTICA - LOGROS Y DESAFÍOS FUTUROS

Las acciones aquí presentadas forman parte de una planificación que continúa en ejecución, por lo que quedan pendientes actividades como talleres participativos de promoción de salud destinados a la comunidad; actividades lúdicas, destinadas a niñxs y adolescentes de la comunidad; actividades de promoción de lactancia en centros de salud barriales; visita a la Estación Experimental Gorina con estudiantes de la escuela secundaria, continuando con la planificación de talleres ya realizados; actividades de promoción de una alimentación saludable en escuelas de educación primaria; talleres de formación para el armado de huertas y generación de huertas comunitarias. Aun así podemos evaluar lo realizado hasta el momento y estamos en condiciones de afirmar que los resultados han sido satisfactorios, según las apreciaciones de lxs actores sociales participantes y del propio equipo extensionista.

Tomamos el diálogo de saberes como base de sustentación de nuestra propuesta de trabajo en el territorio, desde nuestro rol como docentes, investigadoras y extensionistas de la Universidad, dado que en las actividades propuestas, rumbo al trabajo de afianzamiento en

la comunidad del derecho a una alimentación sana, segura y soberana, hemos dado valor al encuentro de conocimientos para la construcción de sentidos de pertenencia hacia espacios donde se reconozca la importancia de los derechos humanos, ambientales y de soberanía. Coincidiendo con Vasilachis (2018, pp.12), creemos que “El conocimiento cooperativamente construido se amplía, crece, se expande al crearse y transmitirse. Nutre y esclarece a quienes conocen y a quienes son conocidos y, por tanto, no se produce sin la recíproca transformación de quien conoce y de quien es conocido. La construcción cooperativa del conocimiento dependerá, por un lado, de la posibilidad del sujeto que está siendo conocido de manifestarse integralmente, de evidenciar, de expresar los diversos aspectos de los componentes esencial y existencial de su identidad y, por el otro, de que, al mismo tiempo, el sujeto que conoce se abra su ser a la conmoción y a la transformación que esa manifestación le provoca y se manifieste, a su vez, en toda su integridad”.

Por otro lado, dado que, tal como sostiene Alicia Stolkiner (1987: 313-315), “La interdisciplina nace, para ser exactos, de la incontrolable indisciplina de los problemas que se nos presentan actualmente. De la dificultad de encasillarlos. Los problemas no se presentan como objetos, sino como demandas complejas y difusas que dan lugar a prácticas sociales inervadas de contradicciones e imbricadas con cuerpos conceptuales diversos”; la modalidad de trabajo propuesta concibe la realidad compleja en la que se presentan las problemáticas en las cuales buscamos intervenir, por lo que entendemos imprescindible el trabajo interdisciplinario para el análisis de las mismas, permitiendo que los integrantes del equipo provenientes de variedad de disciplinas realicen aportes de manera integral. Basándonos, además, en la integralidad de los procesos de salud-enfermedad, el proyecto prevé la conjunción de propuestas futuras con las distintas instituciones presentes en el territorio, de manera tal de aunar esfuerzos en territorios atravesados por la vulnerabilidad y las urgencias de las demandas, en la conformación de redes sociales, institucionales y organizacionales con el involucramiento de la comunidad.

Finalmente, creemos que la modalidad de trabajo propuesta, coherente con un abordaje interdisciplinario e intersectorial, abonaría a la formación integral de los estudiantes de la Licenciatura en Nutrición.

CONCLUSIONES

Consideramos que la experiencia realizada hasta el momento colabora en el fortalecimiento de las trayectorias formativas de los estudiantes desde una perspectiva integral, reforzando la importancia de que la universidad aborde las problemáticas en y con la comunidad, desde las perspectivas de integralidad, interdisciplinariedad e intersectorialidad y desde un diálogo

de saberes, generando así espacios de reflexión y construcción colectiva que permiten promover el ejercicio del derecho a la salud integral y a la soberanía alimentaria.

El trabajo intersectorial propuesto con las distintas instituciones en el territorio permite el avance sobre los objetivos que nos proponemos con el proyecto, los cuales versan sobre los postulados de las leyes 27.642 y 27.621 que buscan generar mejores condiciones de vida en la población a través de la promoción de una alimentación sana, segura y soberana y un ambiente saludable entendidos como derechos humanos.

Nos resulta importante, además, resaltar la necesidad de la sistematización de la práctica, como favorecedora de la reflexión crítica y consciente sobre lo realizado, permitiendo obtener conclusiones y comunicar lo realizado, facilitando la construcción colectiva de conocimiento accesible para la comunidad. Siendo este un aporte significativo por parte de una propuesta de extensión universitaria a la formación de estudiantes de Nutrición en la praxis de vinculación con los territorios en donde la comunidad pone en ejercicio los derechos de acceso a la salud, la alimentación y a un ambiente saludable.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bonicatto, M. (2022). *Prácticas universitarias integrales*. 1a ed. - Ringuet : Prueba de Galera Editoras.

Bonicatto, M.; Máñez, N y Bulich, A. (2023) *Ficha de Cátedra*. Cátedra Libre de Prácticas Universitarias Integrales.

Breilh, J. (2013). La determinación social de la salud como herramienta de transformación hacia una nueva salud pública. *Revista Facultad Nacional de Salud Pública*, 31(Supl. 1), 13-27. Disponible en:

http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-386X2013000400002

Dagnino, R. (2007). Empezando por la extensión Universitaria. Ponencia presentada en el *Seminario CEVE*. Córdoba, Argentina, septiembre. Disponible en:

<https://www.fahce.unlp.edu.ar/facultad/secretarias-yprosecretarias/extension/descargables/dagnino-empezando-por-la-extensionuniversitaria.pdf>

Matus, C. (2021). *Teoría del juego social*. 2a ed revisada. - Remedios de escalada : de la uNla - Universidad Nacional de lanús, libro digital, Pdf - (Cuadernos del ISCo / Salud colectiva ; 17)

Stolkiner, A. (1987). en Elichiry, Nora (Comp) (1987) *El niño y la escuela. Reflexiones sobre lo obvio*. Bs As: Ed. Nueva Visión (pp. 313-315)

Tommasino, H.; Cano Menoni, A. (2016) Modelos de extensión universitaria en las universidades latinoamericanas en el siglo XXI: tendencias y controversias. *Universidades*, núm. 67, pp. 7-24 Unión de Universidades de América Latina y el Caribe Distrito Federal, Organismo Internacional. Disponible en:

<https://www.redalyc.org/pdf/373/37344015003.pdf>

Vasilachis, I. (2018). En Diálogo de saberes para la gestión del territorio. *III Congreso Nacional de Epistemología crítica en el Campo del Hábitat*. Salta, 2018.

https://inenco.unsa.edu.ar/dialogo_de_saberes_para_la_gestion_del_territorio_libro_final.pdf

f

Talleres en la casita de los pibes-SURES Villa Elvira: una experiencia que explora el trabajo extensionista desde la interdisciplina y la educación popular

Julia Pera Ocampo
Milagros Jimena Alvarez
María Ayelén Giannattasio
Juana Tellechea
Solana Raymundo.

Licenciatura en Nutrición. Facultad de Ciencias Médicas. Universidad Nacional de La Plata
mperaocampo@med.unlp.edu.ar
alvarezmilagrosj@gmail.com
lic.mgianna@gmail.com
licjuanatellechea@gmail.com
solana.raymundo@gmail.com

RESUMEN

Pensar la extensión universitaria nos remite a preguntarnos el para qué de la formación, y para quienes. Las actividades que se realizan desde la extensión se encuentran pensadas para la integración de saberes entre todos los claustros que conforman la comunidad universitaria y con la comunidad en su conjunto, y el desafío de la misma es pensar cómo se produce esa integración. Desde la experiencia que relatamos y analizamos en este trabajo, quienes la transitamos estamos interesadas en hacer visible la importancia de dar cuenta de la posibilidad de realizar esa integración en una praxis en territorio donde se demanda la existencia de abordar distintas problemáticas, dando lugar a trabajos colaborativos entre diferentes disciplinas y en conjunto con la comunidad y la organización social como facilitadora de estos procesos. Mientras que en este ejercicio se abren desafíos para la enseñanza-aprendizaje en el nivel superior.

PALABRAS CLAVE: salud; integralidad; interdisciplina; educación popular; extensión.

INTRODUCCIÓN

El trabajo que venimos realizando desde el proyecto “Promoviendo una alimentación sana, segura y soberana: educación alimentaria en el barrio El Carmen de Berisso” aprobado y financiado por la SPU en 2023, nos ha conformado y consolidado como un equipo extensionista que busca promover en la población, el ejercicio del derecho a una alimentación sana, segura y soberana, la que, a su vez, es necesaria para el ejercicio del derecho a la salud integral. Con ese mismo propósito, en el marco de la elaboración de un nuevo proyecto que fue presentado a la Convocatoria Ordinaria a Proyectos de Extensión del año 2023 de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) nos vinculamos con referentas de “La Casita de los Pibes”, organización social ubicada en el barrio de Villa Alba, La Plata. Desde esta organización, que articula con el Sistema Universitario Regional de la Salud (SURES), espacio institucional de la UNLP dentro de la comunidad, cuya finalidad es fortalecer las redes comunitarias alrededor del sistema de salud para mejorar el acceso a la misma de todos en la región, nos invitan a formar parte de la primera experiencia de formación de “Operadora/or de Cuidados de Niños, Niñas y Adolescentes”¹⁶, para abordar contenidos referidos a salud y nutrición.

Nos presentamos como un equipo interdisciplinario de docentes, graduadas y estudiantes que, si bien tenemos una formación diversa dentro de la UNLP, (Ciencias de la Educación, Trabajo Social, Licenciatura en Nutrición, Licenciatura en Biología), la mayoría tiene un vínculo directo con la Licenciatura en Nutrición (LEN) en la Facultad de Ciencias Médicas (FCM). Como equipo consideramos que, a través de la extensión, contamos con una herramienta que nos permite, como integrantes de la Universidad, realizar un trabajo conjunto con la comunidad, generando espacios de encuentro y retroalimentación, tal como mencionan Tello y Ceirano (2009), quienes describen a la extensión como una actividad que permite el intercambio y la transferencia recíproca de saberes construidos tanto desde el quehacer científico como desde la praxis social y que implica poner en tensión interpretaciones del mundo basadas en paradigmas diferenciados pero que, para la resolución de problemáticas sociales, resulta indispensable tener en cuenta. Consideramos que trabajar la problemática de la alimentación y la nutrición en la periferia de la ciudad de La Plata, siendo de los primeros acercamientos al territorio desde la acción como estudiantes y/o graduadas, resulta un desafío para la formación de nutricionistas en la UNLP comprometidos con la soberanía alimentaria, la salud integral y la perspectiva de género y derechos en salud.

¹⁶ La certificación es otorgada por la Dirección Provincial de Educación Técnico Profesional del Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires.

En este trabajo buscamos contar cómo fue posible llevar a la práctica los postulados de la atención primaria de la salud (APS) de promoción, prevención, asistencia y rehabilitación para el acceso a la salud de forma integral en torno a la alimentación, en un trabajo de educación sanitaria desde la perspectiva de la Educación Popular basado en el diálogo de saberes al interior del equipo de extensión, con la organización barrial y con la comunidad. En su descripción y análisis intentamos dar cuenta de una experiencia de abordaje en salud de forma interdisciplinaria, intersectorial e integral con perspectiva de género llevada a cabo en el territorio junto a una organización social en un barrio de La Plata, siendo coordinada por dos referentes del equipo de extensión con formaciones distintas: Ciencias de la Educación y Trabajo Social, junto a estudiantes y/o graduadas noveles de LEN.

EJES QUE SE ABORDAN EN LA EXPERIENCIA

PERSPECTIVA DE DERECHOS. EL DERECHO A UNA SALUD INTEGRAL CON PERSPECTIVA DE GÉNERO Y SOBERANÍA ALIMENTARIA:

Como equipo de extensión comprendemos la importancia de que para trabajar en salud es necesario ampliar la perspectiva acerca de la misma respecto a la predominante en las ciencias de la salud (modelo médico hegemónico¹⁷), debiendo considerarse diversos determinantes que influyen en la salud y el bienestar. Esto permite superar la visión simplista de causa y efecto de la perspectiva biologicista, reconociendo que una situación puede ser interpretada de múltiples maneras según se analice desde diferentes enfoques. Los determinantes sociales de la salud desde la OMS son definidos como las circunstancias en que las personas nacen, crecen, viven, trabajan y envejecen, incluido el sistema de salud. Aportan una visión global de lo que (nos) acontece, dado que las costumbres, nuestra cultura, nuestros hábitos, el sistema de salud, es decir, el ambiente en el que habitamos contribuye decisivamente en nuestra calidad de vida y en nuestra capacidad de mantenernos sanos o enfermar y morir. Uno de los factores estructurales es el género. Un enfoque de género en salud se diferencia de un análisis puramente enfocado en el sexo (centrado en diferencias biológicas), identificado con el modelo médico hegemónico, ya que busca identificar las diferencias sociales y culturales experimentadas por mujeres, varones y otras identidades, y el impacto que tienen en su relación con la salud. Así, mientras el sexo puede indicar

¹⁷ Eduardo Menéndez define al Modelo Médico Hegemónico como: "... el conjunto de prácticas, saberes y teorías generados por el desarrollo de lo que se conoce como medicina científica, el cual desde fines del siglo XVIII ha ido logrando establecer como subalternas al conjunto de prácticas, saberes e ideologías teóricas hasta entonces dominantes en los conjuntos sociales, hasta lograr identificarse como la única forma de atender la enfermedad legitimada tanto por criterios científicos, como por el Estado."(Menéndez, 1988)

diferentes factores de riesgo o la necesidad de otro tratamiento frente a una misma patología, el género puede determinar diferente posibilidad de acceso a la atención sanitaria, adherencia a tratamientos o impacto de los determinantes sociales y económicos de la salud. Estos determinantes explican la mayor parte de las inequidades sanitarias, es decir, de las diferencias injustas y evitables observadas en los países, en lo que respecta a la situación sanitaria.

Desde una perspectiva de derechos, nos parece importante conocer y comprender los alcances de algunas de las leyes que garantizan derechos en torno a la alimentación y a la salud integral. El derecho a la alimentación, refiere al acceso permanente a alimentos suficientes, adecuados y sustentables para garantizar, a nivel individual y colectivo, una vida plena y digna, requiere, además, que se garanticen otros derechos.

Consideramos, asimismo, que el derecho a la alimentación va íntimamente ligado al concepto de Seguridad Alimentaria, que propone el acceso permanente a alimentos sanos y seguros para el consumo de las personas. Sin embargo, creemos que es el concepto de Soberanía Alimentaria definido en el año 2007 en el Foro por la Soberanía Alimentaria llevado a cabo en Mali como “el derecho de los pueblos a alimentos nutritivos y culturalmente adecuados, accesibles, producidos de forma sostenible y ecológica, y su derecho a decidir su propio sistema alimentario y productivo”, el que nos permite ir un paso más allá, dada la multiplicidad de ámbitos, tales como el político, el económico y el cultural que se entrecruzan y entrelazan para su concreción, junto a un Estado que debe garantizar que dicha situación sea factible a través de proveer condiciones para tal desarrollo.

En nuestro país, contamos con la sanción de dos leyes que van en el sentido mencionado acerca del derecho a la salud y la alimentación, la ley N° 27.642 de Promoción de la Alimentación Saludable sancionada en 2021 y la Ley de Educación Ambiental Integral (Ley 27.621).

ABORDAJE INTEGRAL DE LA SALUD. INTERSECTORIALIDAD, INTERDISCIPLINA Y EDUCACIÓN POPULAR:

Considerando el marco de la propuesta en el que nos insertamos como equipo de extensión, el espacio en el que desarrollamos esta propuesta se desarrolla en un SURES, siendo éste un proyecto propuesto por la UNLP junto al Ministerio de Salud de la provincia de Buenos Aires y organizaciones sociales y barriales para el ejercicio de experiencias de abordaje de la salud desde una perspectiva de redes. En ellos, la APS cumple un papel preponderante en la inclusión de actividades de formación en diferentes carreras de esta casa de altos estudios

vinculadas al territorio y dirigidas a la comunidad. De Campos Souza (1993) define a la APS como una propuesta que además de contemplar la participación comunitaria y de contextualizar la atención de la salud en las relaciones y realidades sociales, postula un tipo de atención en la cual la práctica profesional actúa sobre el núcleo y el campo de intervención en forma paralela. Mientras que el núcleo se refiere a la atención sobre la especialidad, donde el especialista es el que posee un saber determinado de conocimientos exclusivos de su práctica, el campo, en cambio, agrupa a un conjunto múltiple de saberes, en el cual confluyen muchas prácticas y profesiones.

Cómo señala Stolkiner (1987) el poder abordar una problemática como la salud y la alimentación, problemas de alcance colectivo, requiere de un trabajo que pueda dar cuenta de la complejidad que anida en la trama existente entre las prácticas sociales llenas de tensiones y contradicciones. En este sentido es que decidimos apoyarnos en la interdisciplina como perspectiva de abordaje. Entendemos que es desde la polifonía que nos habilitan las distintas ciencias, podemos dar sustento a nuestras acciones que a partir de sus dimensiones teóricas nos permitan acercarnos a la realidad y proyectar posibles soluciones a las problemáticas detectadas.

Por otro lado, el trabajo en salud desde una perspectiva de APS como se expresó en esta experiencia requiere de una perspectiva intersectorial que tenga expresión en y con el territorio, debido a que es allí donde se da la integralidad de la interacción de los problemas de salud de la comunidad con los saberes de sus integrantes y con los equipos de salud.

El desarrollo de las actividades fue llevado adelante desde la perspectiva Educación Popular, enfoque compartido como modalidad de trabajo junto a la organización social convocante, dado que abonamos a la idea de que la educación debe ser transformadora y el vínculo con un otrx no está dado desde la mera transmisión de saberes. En este sentido, consideramos que la metodología de taller resulta la mejor a la hora de buscar un diálogo de saberes, entendiendo al taller "...como un espacio de comunicación pedagógica en el que permanentemente se construyen y reconstruyen categorías teóricas, significados y discursos. Un dispositivo de formación en el que se integran diferentes estrategias con la intención de abordar las tensiones propias entre la teoría y la práctica, a partir de instancias de reflexión, posibilitando la ampliación, profundización y/o construcción de marcos referenciales." (Sanjurjo, 2012, 26)

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

Los temas que nos propusieron abordar desde la organización, para la formación de “Operadora/or de cuidados de niñas, niños y adolescentes” se encuentran dentro del módulo referido al cuidado como bienestar integral e inclusión social, siendo que el bloque específico a trabajar es el de “Cuidados y Salud”.

Para la planificación de estos talleres se promovieron distintas estrategias que nos permitieran acercarnos al territorio y su complejidad, en donde existió en primera instancia un trabajo interno como equipo sobre identificar y problematizar qué es el territorio y qué implicancias tiene formar a unx otrx. Además, y en consonancia con lo antes mencionado, se apostó por un diálogo fluido con la referente del espacio y por la confección de una encuesta por medio de google forms, entregada a las cursantes, a través de la que pudimos conocer algunos hábitos alimentarios (frecuencia de consumos de algunos alimentos, responsabilidades familiares a la hora de cocinar y realizar compras, y condiciones materiales respecto a servicios) como así también intereses respecto a temas a trabajar en el módulo de salud y nutrición que íbamos a abordar. Incluso detectamos, que en dicha formación eran todas mujeres que en su gran mayoría tienen hijxs o ejercen alguna actividad vinculada a cuidados de niñxs y adolescentes.

Para la implementación de los talleres, se planificaron 3 encuentros, siendo los temas a abordar: salud integral, determinantes sociales de la salud, estrategias de promoción y prevención de la salud, etapas evolutivas y de desarrollo de niñxs y adolescentes, GAPAs (Guías Alimentarias para la Población Argentina), la lactancia humana como derecho a la alimentación, leyes 27.642 y 27.621, manipulación de alimentos, agua segura, enfermedades transmitidas por alimentos, seguridad y soberanía alimentaria. En dicha planificación fue fundamental que la palabra circule y que se promueva una escucha atenta y el diálogo de saberes entre quienes conformamos dicho espacio, donde las estudiantes y graduadas de nutrición aportaron conocimientos propios de su campo sobre las temáticas específicas de salud y alimentación, que interactuaban, retroalimentaban y se complementaban con saberes procedentes de otras disciplinas y formaciones de quienes provienen del campo de las ciencias sociales, más vinculados con la integralidad, territorialidad y la Educación Popular. Para la puesta en marcha de los talleres el equipo asignó roles, pudiendo identificar responsabilidades diferenciadas a la hora de llevar a cabo los mismos: facilitadora, observadora y sistematizadora. Esta distribución también permitiría abordar la complejidad del trabajo que se estaba llevando adelante.

En cada encuentro se abordaron los contenidos a partir de la experiencia práctica de las cursantes mediante actividades que pugnaban por trabajar a partir de la bibliografía y realidad

circundante. Estas dieron lugar al intercambio y el surgimiento de interrogantes y consultas acerca de la salud y la nutrición de niños y adolescentes que resultan de interés a la hora de pensar el rol de cuidadorx. Al final de cada taller se pudo realizar un producto colectivo de síntesis de temas, encuesta de salud, fanzine con mensajes referidos al cuidado de la salud y la nutrición, elaboración de plato conforme a las GAPA y una guía de acción en situaciones de emergencia.

Los temas abordados en los talleres fueron acompañados por un material de consulta elaborado de forma conjunta entre las integrantes del equipo de extensión, el cual les fue compartido al finalizar los encuentros.

VALORACIÓN ANALÍTICA - LOGROS Y DESAFÍOS FUTUROS

EL APOORTE PARA LAS ESTUDIANTES Y GRADUADAS NOVELES Y COORDINADORAS. ROLES DEFINIDOS PARA NUEVOS Y FUTUROS APRENDIZAJES:

En este apartado, nos resulta fundamental resaltar las voces de las estudiantes y graduadas de Nutrición en torno a los objetivos del presente escrito y a partir de allí consensuar sobre logros y los desafíos de la experiencia en su formación. Con este horizonte trazado, vamos a compartir fragmentos de un escrito confeccionado por ellas, que les fuera solicitado por las coordinadoras, como forma de sistematizar y evaluar la actividad llevada adelante.

En primera instancia, las estudiantes y graduadas sostienen la importancia de triangular saberes en tanto que importa el cómo vincularnos desde la extensión para con y en el territorio, que implica tener objetivos dado que las formas podrán y actuarán sobre el contenido a desarrollar. Esto se observa cuando plantean la relevancia “a la hora del armado y la planificación, de centrar los objetivos en las necesidades de la población y que el conocimiento que brindemos les resulte verdaderamente útil, ya que muchas veces no es el mismo que el que nosotras queremos compartir”. La construcción de un equipo que promueva el trabajo interdisciplinar, intersectorial y plural del que formamos parte docentes, estudiantes, profesionales y miembros de la comunidad implica la elaboración de acuerdos y marcos teórico metodológicos. Esta modalidad permite valorizar los conocimientos y experiencias individuales a partir de su resignificación y reelaboración conjugada en el contexto particular de trabajo que hemos planteado.

Así mismo, las estudiantes y graduadas remarcaron lo significativo de “la participación activa de las cursantes del taller, donde aportaron sus visiones, conocimientos y experiencias vividas de los temas abordados, lo que concedió un intercambio fructífero entre la teoría y la práctica”. En este sentido, el trabajar bajo la modalidad de taller, como refiere Sanjurjo (2012),

abre la posibilidad a que “lxs docentes” construyan articulaciones teórico-prácticas en el proceso de confrontación entre la acción y los marcos referenciales, y de esta manera se posibilite una interpretación de la realidad para poder modificarla, siendo la práctica no sólo social sino también política, dado que debe abonar al desarrollo de un espíritu crítico para la búsqueda de la autonomía de lxs sujetxs como sostiene Paulo Freire (2004). Posibilitando dicho intercambio “no sólo empatizar y comprender mejor las circunstancias de lxs otrxs, sino que además brindó herramientas valiosas para aplicar en su futuro ámbito profesional”.

También se destaca que el trabajo en la práctica con y entre integrantes del propio equipo extensionista es enriquecedor. Para quienes coordinaron, fue un desafío que llegó a sus cauces dado que los objetivos planteados se lograron. Mientras que por parte de las estudiantes y graduadas, quienes alternaron su participación entre la planificación y dictado de talleres, con la escritura del material a entregar, apreciaron el ser leídas y trabajar con una par que posea su misma formación, porque le aportaba otra óptica y compartían un lenguaje, así como también una de ellas menciona que aprendió a escribir con perspectiva de género. Algo que en las reuniones circulaba, pero no era una práctica que le resultara fluida.

En este sentido, entendemos que el desafío está en seguir promoviendo la extensión universitaria y sus prácticas desde una perspectiva interdisciplinaria, integral, de género y desde la Educación Popular donde se aborden problemáticas relevantes para la comunidad, y se apueste por una Praxis que permita transformar la realidad abonando en lo humano y en formación profesional, como expresan en sus relatos las estudiantes y graduadas que forman parte del equipo.

CONCLUSIONES

La planificación e implementación de los talleres se llevaron a cabo a partir del desarrollo de un proceso dialógico doble, posicionado desde la perspectiva de la Educación Popular. Por un lado, hacia el interior del equipo extensionista, que permitió producir intercambios y aprendizajes colaborativos, con actividades formativas en aspectos fundamentales para la salud de las personas, y el cuidado de otrxs, desde un abordaje de derechos. Y por el otro, como sostiene Bonicatto (2023), entre la Universidad y el afuera.

Trabajar sobre una experiencia concreta de construcción conjunta en la que participamos docentes y estudiantes de distintas carreras de la UNLP, junto a un espacio comunitario con mujeres que buscan formarse para el cuidado de niñxs y adolescentes nos posibilita analizar los aspectos que han sido necesarios tener en cuenta para el trabajo interdisciplinario, intersectorial e integral de la salud y la nutrición, como aspectos centrales en la vida de las

personas, donde la Universidad cumple un rol significativo a través de la extensión como actividad de articulación. Habilitando un espacio comprometido con las problemáticas sociales, dónde a partir del cruce entre teoría-práctica-(para volver a la) teoría se puede apostar por intervenciones que promuevan transformar la realidad, y seguir abogando por la lucha contra las desigualdades y por la justicia social.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Diseño Curricular. Trayecto de Formación Profesional. *CERTIFICACIÓN DE FORMACIÓN PROFESIONAL INICIAL OPERADORA/OR DE CUIDADOS DE NIÑAS, NIÑOS Y ADOLESCENTES*. Dirección General de Cultura y Educación. Dirección Provincial de Educación Técnico Profesional. Provincia de Buenos Aires.

Bonicatto, M.; Máñez, N y Bulich, A. (2023) Ficha de Cátedra. Cátedra Libre de Prácticas Universitarias Integrales.

Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía*. Paz e Terra SA.

Hernández, A. M. (2009). El taller como dispositivo de formación y de socialización de las prácticas. En: *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales* (pp. 71-106). Homo Sapiens.

Menéndez E. L. (1988) Modelo Médico Hegemónico y Atención Primaria. *Segundas Jornadas de Atención Primaria de la Salud*. 1988 30 de abril al 7 de mayo. Buenos Aires. Pág. 451-464.

Sanjurjo, L. (2012). Socializar experiencias de formación en prácticas profesionales: un modo de desarrollo profesional. *Praxis educativa*, XVI(Enero-Junio), 22-32.

Stolkirner, A. (1987) De interdisciplinas e indisciplinas. En Elichiry, Nora (Comp) (1987) *El niño y la escuela. Reflexiones sobre lo obvio*. Bs As: Ed. Nueva Visión (pp. 313-315).

Tello, C. y Ceirano, V. (2009). Hacia una política de extensión universitaria para la transformación social. *Actas de Extenso 2009. X Congreso Iberoamericano de Extensión Universitaria*. Montevideo, República Oriental del Uruguay. 5 al 9 de octubre de 2009.

Tekoporá. La belleza del vivir colectivo

María Nazarena Mazzarini
Franca Nerea Gomara Rueda
Daira Gomara

Facultad de Arte. Universidad Nacional de La Plata
Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales. Universidad Nacional de La Plata

RESUMEN

En el presente artículo se busca analizar las actividades en torno al territorio, las organizaciones y los sujetos involucrados en las prácticas extensionistas.

Partimos de la experiencia del Proyecto Tekoporá para el fortalecimiento de la participación popular que se desarrolló durante el año 2022-2023 en el marco del Proyecto de Extensión Construyendo Lazos Sociales, en Barrio Alegre, Villa Alba, La Plata, a partir del subsidio otorgado desde el Ministerio de Cultura de la Nación Argentina en el marco de la 8va convocatoria de Puntos de Cultura. Retomamos la experiencia del *taller fotografía y rescate cultural* que se llevó adelante como una de las actividades.

Las acciones y las reflexiones que surgen a partir de la transversalización y la potencia de los saberes producidos en los territorios, se van consolidando desde las experiencias socio comunitarias y la formación y diálogo de saberes.

El territorio no es solo materialidad espacial ordenada y definida, sino que es también subjetividad, sentido, pertenencia, historia.

Este Proyecto se orienta a la producción y reinención del conocimiento desde los territorios, tramando posibilidades a una democratización de los saberes que contribuya a formas de emancipación social basadas en el reconocimiento de la diversidad y el intercambio permanente en las formas de percibir y comprender el mundo. A menudo, las universidades trabajan en comunidades que han experimentado la desintegración social y la desconfianza,

en estos espacios, la Extensión Universitaria puede ser una herramienta valiosa para reconstruir lazos y establecer relaciones de confianza a largo plazo. Reconocemos los principales elementos de la concepción de *extensión crítica*, orientada a una transformación social emancipadora, cuidadosa del vínculo dialógico y democrático entre universidad y sociedad, junto a elementos de la tradición educacional de la extensión, que pone el énfasis en la formación integral, humanista y crítica.

“[La extensión es un] proceso educativo transformador donde no hay roles estereotipados de educador y educando, donde todos pueden aprender y enseñar. Aun así, en procesos de extensión donde participan docentes y estudiantes, el rol docente debe tener un carácter de orientación permanente (...) Un proceso que contribuye a la producción de conocimiento nuevo, que vincula críticamente el saber académico con el saber popular (...), que tiende a promover formas asociativas y grupales que aporten a superar problemáticas significativas a nivel social (...); que permite orientar líneas de investigación y planes de enseñanza, generando compromiso universitario” (Cano, 2016, pp. 3-4).

El Proyecto Construyendo Lazos Sociales se viene desarrollando de manera ininterrumpida desde el año 2011, primero como proyecto y desde del año 2022 forma parte del programa Educación para la Inclusión. Participan la Facultad de Artes, la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, la Facultad de Psicología y la Facultad de Trabajo Social de la UNLP.

Se llevan adelante talleres de arte en perspectiva de Derechos Humanos abordando ejes transversales como la producción, la enseñanza y aprendizaje, la gestión cultural, la consolidación de derechos, la inclusión social, la incorporación al sistema laboral, en instituciones de mayor vulnerabilidad. Cuando analizamos el concepto de vulnerabilidad y exclusión lo hacemos desde la restricción de los sujetos para acceder a bienes fundamentales como la salud, la educación, la cultura, la vivienda, el trabajo, los cuales son considerados derechos básicos.

Las actividades se llevan adelante en tres territorios, Unidades Carcelarias, barrios del gran La Plata y en el Hospital Neuropsiquiátrico y centros de externación, personas que se encuentran en situación de mayor vulnerabilidad social.

Partimos de una comprensión de las prácticas artísticas como procesos significantes complejos, cuyas proyecciones de sentido no se reducen al análisis de los aspectos técnicos y formales de los objetos producidos, sino que, por el contrario, se disputan y traman en la inscripción situada de dichos artefactos, en las múltiples mediaciones presentes en su

circulación, recepción y consumo, en las estrategias de interpelación que tales objetos diagraman, apostando a incidir en su presente.

Estos saberes surgen como mediaciones de las historias, los procesos culturales, las condiciones de producción y de reproducción, profundizándose en las preguntas que nacen desde la producción de la subjetividad, de las imágenes y en los debates relacionados con la construcción de identidad.

Entendemos que no es posible pensar el conocimiento en abstracto, sino en sus condiciones de producción, circulación y recepción situadas y contextuales, partiendo de que la construcción de conocimiento -lejos de consistir en la mera trasmisión de un saber que sería impartido, de manera unidireccional, de los sujetos que “saben” a los que “no saben”- consiste en un proceso complejo en el que participan activamente diferentes actores sociales, quienes articulan en dicho proceso formas de experimentación críticas, trayectorias vitales, modos de hacer y de sentir colectivos que contribuyen a dar forma a lo común y a la reinención de saberes que pueden contribuir al desarrollo de vidas más autónomas. Fals Borda también se ha referido a la Extensión Universitaria como una herramienta para promover la participación activa de la comunidad en su propio desarrollo, por lo que es necesario que la universidad trabaje en estrecha colaboración con las organizaciones populares y los movimientos sociales. El Doctor en Pedagogía Agustín Cano Menoni sostiene como desafíos de la Extensión Universitaria en América Latina:

”La extensión debe afrontar algunos desafíos en los planos pedagógico, político, metodológico y epistemológico, procurando profundizar su vinculación con los procesos de enseñanza y creación de conocimiento y consolidar vínculos de trabajo de largo plazo con organizaciones sociales y comunidades. Es importante avanzar en la integración de la extensión a los currículos universitarios y los planes de estudio en todas las áreas de conocimiento, procurando que dicha integración no neutralice su potencial transformador sino que lo vuelque hacia la transformación curricular y pedagógica, incluyendo el nivel de las relaciones educativas, los modelos pedagógicos, así como las concepciones y métodos de evaluación y acreditación de aprendizajes. A su vez, la extensión debe procurar su articulación con (o su organización como) programas de investigación en diálogo con organizaciones y sujetos populares, ya sea desde la lógica de los programas territoriales, ya desde la colaboración con organizaciones en torno a problemáticas generales que trascienden lo territorial” (2015: p.367)

Como condición característica del escenario del arte contemporáneo, la idea de posautonomía posibilita abordar la crisis de la autonomía estético-formal en las prácticas artísticas del presente a partir del desbordamiento de los límites institucionales trazados por el sistema-mundo moderno/colonial. En este contexto, tienen lugar cuestionamientos de las fronteras disciplinares entre las artes y otras disciplinas y prácticas que no pertenecen al territorio de lo artístico, con contenidos e imágenes provenientes de esos otros espacios. Intersecciones disciplinares, acciones sociales, hechos histórico-políticos, sensibilidades diferentes, promueven un concepto expandido de lo artístico en el que las mismas fronteras del arte se ven transformadas y reconfiguradas de manera constante. Por otro lado, los planteos del llamado “giro performativo” en las artes, posibilitan abordar a las imágenes desde su *performatividad*. Sostenemos que las imágenes, más que describir estados de cosas, hacen cosas. Una imagen “no es reflejo necesario de una realidad, no se somete a la lógica de la representación, sino que colabora en la conformación de una realidad específica”, afirma la filósofa chilena Andrea Soto Calderón (2020, p. 58). En tal sentido, más que describir, representar o ser reflejo de una realidad que existe “afuera” de ellas, las imágenes participan en la configuración de la realidad.

“La performatividad de las imágenes se articula a partir de un complejo campo de sedimentaciones (...) Sedimentación que da cuenta de esa capacidad que tienen las imágenes de abrir otros vínculos, pero que, a la vez, afirma aquella premisa según la cual una imagen es siempre una relación de imágenes, de aquello que resiste en ellas que no puede ser desalojado de su contexto pero que funciona más allá de él. En este sentido, no toda imagen tiene el mismo potencial performativo, hay imágenes que constriñen sus figuras, pero también hay imágenes que cuidan su reserva emancipadora, desafían a la mirada, al cuerpo y la comunidad en la que se inscriben y circulan” (Soto Calderón, 2020, pp. 75-76).

Consideramos que la producción artística –en un sentido amplio–, donde las imágenes constituyen elementos que nos acercan a nuevas visualidades que forman parte de las identidades y de los procesos de producción cultural y simbólica en los territorios. Al mismo tiempo, se genera un espacio de conocimiento, que posibilita un desarrollo crítico-interpretativo de la realidad, estableciendo una comprensión de la cultura comunitaria, habilitando horizontes para los cuáles no había representación y fomentando una identidad e integración social plena.

Asimismo, en este espacio de conocimiento surgen las articulaciones y aportes transdisciplinarios, dice López y Laje (1987) que se trata de: “una perspectiva epistemológica

que va más allá de la interdisciplinariedad. Es el nivel máximo de integración donde se borran los límites entre disciplinas”. (p. 4)

A partir de esta definición, se piensa la transdisciplinariedad articulada en el Proyecto de Extensión, desde el aporte que cada disciplina propone:

Desde el Arte se busca la centralidad y abordaje de las problemáticas y los desarrollos culturales a través de la producción artística. El arte como conocimiento, la valorización de las pautas estéticas y culturales de los jóvenes, como formas de la identidad barrial y comunitaria, las apropiaciones simbólicas de los espacios, las búsquedas de subjetividad y empoderamiento a través de producciones artísticas, la reflexión sobre el conocimiento artístico-comunicacional y los diversos procesos de producción de las artes.

Desde el Derecho, se proyectan dos ejes de trabajo. Uno, central y específico. Otro, transversal. En cuanto al primero, la idea rectora se circunscribe al desarrollo (conceptual y metodológico) del Derecho Internacional de los Derechos Humanos, y su impacto en el diseño de estrategias de intervención en los procesos de Extensión Universitaria. En lo referido al restante, se plantean directrices relativas al impacto del paradigma antes señalado, en lo relativo a los diversos contextos y grupos especialmente vulnerables (mujeres; niños, niñas y adolescentes; personas internadas con padecimientos mentales; detenidos/as; habitantes de barrios populares; migrantes), como herramientas de transformación y proyección de nuevas prácticas, dirigidas a la comunidad en general y a los colectivos que conforman el universo académico en particular.

Desde Trabajo Social, se busca generar reflexiones y experiencias sobre los procesos de intervención en un contexto de trabajo transdisciplinario. Sobre identificación de situaciones como problemas sociales, tanto por su existencia producto de desigualdades como por su denominación como tales. La perspectiva de género es transversal y se propiciará también un espacio especial de reflexión sobre masculinidades y masculinidades hegemónicas. Los contextos, como todo conjunto humano, no son homogéneos, así los enfoques suponen diversidades de modos de vida, creencias, saberes y prácticas asociadas.

Desde los aportes de la *Psicología* se procura brindar elementos teóricos prácticos que apunten al trabajo transdisciplinario territorial. El objetivo primordial será reflexionar desde la grupalidad formas de intervención que apunten a la reducción de los niveles de vulnerabilidad psicosocial de los usuarios y también de los talleristas. Entendiendo que esta categoría refiere a los grados de fragilidad psíquica y social que se construye en un entramado social, familiar, comunitario, donde la vulneración o respeto de los DDHH juega un papel fundamental en la conformación de las subjetividades.

Esta articulación transdisciplinaria se concreta en la planificación de cada taller, donde cada integrante articula sus saberes específicos con los demás integrantes. En general, se busca que cada taller esté conformado por integrantes de cada Unidad Académica.

Entendemos la construcción de la Identidad, desde el concepto amplio e inclusivo de cultura, que comprende todas las expresiones de la existencia humana. Haciendo referencia explícita al carácter de la cultura como un proceso vital, histórico, dinámico y evolutivo, que tiene un pasado, un presente y un futuro. Se trata de un proceso interactivo a través del cual los individuos y las comunidades, manteniendo sus particularidades y sus fines, dan expresión a la cultura de la humanidad. Ese concepto tiene en cuenta la individualidad y la alteridad de la cultura como creación y producto social. Refleja y configura los valores del bienestar y la vida económica, social y política de los individuos, los grupos y las comunidades (conf. Comité DESC, O.G. n° 21). Los sujetos pueden ejercer los derechos culturales individual y/o colectivamente dentro de un grupo o una comunidad determinada. Por medio de la Construcción de la Identidad se busca generar e instalar objetos que respondan a las necesidades comunitarias, y que atiendan a las demandas materiales y simbólicas, respetando las particularidades individuales y grupales, alcanzando así, una reflexión situada sobre las características de la identidad propia y colectiva, como una proyección de medidas y emprendimientos para la integración social.

Asimismo, tomamos el concepto de empoderamiento de los destinatarios, no sólo por la adquisición de un saber práctico específico, sino porque el mismo proceso de aprendizaje se convierte en una práctica de ejercicio democrático con énfasis en el diálogo, respetuoso de la subjetividad, responsable y valioso en sí mismo. El propio Comité del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales ha señalado que el empoderamiento cultural inclusivo resultante del derecho de toda persona a participar en la vida cultural es una herramienta para reducir las disparidades, de manera que todos puedan disfrutar, en pie de igualdad, de los valores de su propia cultura dentro de una sociedad democrática (Observación General n° 21).

“La Intervención, implica una serie de acciones, mecanismos, procesos que construyen representaciones y construcción de ese “otro” sobre el que se interviene. Desde esta perspectiva, la intervención como campo es un lugar de construcción de creencias, hábitos, y modalidades de hacer. La intervención es también un lugar de certezas e incertidumbre. De ahí que la Intervención involucre un compromiso ético. Dado que se interviene no solo sobre los problemas sociales, sino en función del padecimiento que estos generan. En este aspecto, la reflexión también se orienta hacia los condicionantes

de la Intervención, desde diferentes aspectos, pero esencialmente a partir de prácticas, representaciones sociales y construcciones discursivas que la preceden. De algún modo le imponen un orden una ley que le confiere dirección al hacer de allí que la intervención envuelve una reflexión ética, donde las prácticas requieren mirarse hacia dentro, dialogar con su propia historia, con los atravesamientos del contexto” (Carballeda, 2002. p. 7)

TALLER DE FOTOGRAFÍA Y RECUPERACIÓN CULTURAL EN EL MARCO DEL PROYECTO TEKOPORÁ

El Proyecto Tekoporá para el fortalecimiento de la participación popular, se llevó adelante durante el año 2022-2023 en el marco del Proyecto de Extensión Construyendo Lazos Sociales, en Barrio Alegre, Villa Alba, La Plata, a partir del subsidio otorgado desde el Ministerio de Cultura de la Nación Argentina en el marco de la 8va convocatoria de Puntos de Cultura.

Este proyecto buscó generar vinculaciones con el territorio, a partir de un proceso de elaboración colaborativa, creación conjunta, toma de decisiones y reflexión que promoviera la construcción de identidades colectivas. Pensar las experiencias artísticas desde la transdisciplinariedad permitiendo indagar y consolidar las narrativas y significaciones desde múltiples enfoques. Nos importó re-pensar estas experiencias desde lo lúdico como una manera de ampliar los diálogos y activación de los procesos de intervención-reflexión mediados por las posibilidades que articulan las relaciones entre las corporalidades y las experiencias artísticas en el territorio.

“En lo que concierne a la transdisciplinariedad, se trata a menudo de esquemas cognitivos que pueden atravesar las disciplinas, a veces con una virulencia tal que las coloca en dificultades. De hecho, son complejas cuestiones de ínter, de poli, y de transdisciplinariedad que han operado y han jugado un rol fecundo en la historia de las ciencias; se debe retener las nociones claras que están implicadas en ellas, es decir, la cooperación, y mejor, articulación, objeto común y mejor, proyecto común” (Morin, 2001).

El desarrollo del Proyecto Tekoporá, llevó adelante talleres de articulación de los tres ejes que integran el derecho a tomar parte en la vida cultural: a) la participación en la vida cultural; b) el acceso a la vida cultural, y c) la contribución a la vida cultural. Entendiendo que el acceso a la vida cultural, comprende el derecho de toda persona a conocer y comprender su propia cultura y la de otros, a través de la educación y la información.

La propuesta estuvo centrada en el desarrollo de una feria de productos y fiesta popular interbarrial en el marco de la fiesta de la Virgen de Caacupé. Esto se fue consolidando a partir de talleres de producción artística desde donde se puso en valor los presupuestos identitarios y culturales de las comunidades. La población que constituye estos barrios participantes son de nacionalidad paraguaya en su mayoría.

Entendemos que estas vinculaciones van fortaleciendo, por un lado, la identidad de origen y, por otro lado, el diálogo intercultural.

El taller de fotografía se planificó para niñxs entre 4 y 12 años, este, tuvo como objetivo final el armado de un recetario de comidas típicas paraguayas. A través de los saberes básicos de la fotografía el taller buscó generar desde las fotografías el abordaje de conocimientos, reconocimiento y puesta en valor de los giros identitarios.

Durante el desarrollo de la experiencia lxs niñxs fueron utilizando los saberes fotográficos para reconocer, desde su propia perspectiva/mirada, las recetas que albergaban sus propias identidades. Se buscó entretelar la lengua quechua con las recetas de comidas típicas, fotografiando a sus mamás cocinando, mostrando sus cocinas, sus comidas preferidas, pidiendo que les anotaran recetas, etc. para, luego, compilar todo en una producción colectiva pensada como un recetario donde todas las voces e imágenes cobrarán fuerza y sentido.

Por último se hicieron impresiones sobre lo trabajado y se entregó a las familias para que puedan ser perdurables y, quizás, cocinar juntxs alguna de las recetas.

Este taller tuvo como eje principal la reproducción de la identidad y cultura del territorio, se trabajó la identidad a través del sostenimiento de su lengua, sus costumbres, sus comidas típicas con sus formas particulares y según las características de cada cocinera, cocinero. También, las formas de ser en el mundo se construyen en la dinámica con otras culturas. La producción del recetario tiene como fin hacer perdurable la identidad del Barrio del pasado, del presente y de la construcción de un rescate cultural para nuevas generaciones.

CONCLUSIÓN

Las actividades realizadas en cada territorio conllevan una construcción permanente y ha generado en estos años un avance en cuanto al sentido de pertenencia y empoderamiento. Realizamos experiencias en el eje educación para la inclusión.

Enseñar arte en perspectiva de Derechos Humanos conectando con lo simbólico de la cultura visual para así elaborar conceptos, apropiarse de la palabra y respetar las identidades. La experiencia artística es una experiencia que genera conocimiento, posibilita modos de relación con otros uniendo experiencias del pasado con las del presente mediante la reflexión

y se ponen en juego en otros ámbitos de la vida. Creemos en este sentido que el arte, la construcción de los derechos, desarrollo de reflexiones y experiencias sobre procesos de intervención en un contexto de trabajo transdisciplinario y el modo de las intervenciones son una interesante vía constructora e interpeladora de identidades e identificaciones, abriendo nuevos sentidos para el hacer y el pensar en contextos sociales.

Los derechos culturales, de conformidad con el Art. 15 del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, son parte integrante de los derechos humanos y su promoción y respeto cabales son esenciales para mantener la dignidad humana y para la interacción social positiva de individuos y comunidades en un mundo caracterizado por la diversidad y la pluralidad cultural, lo que es necesario que el Estado tome medidas positivas que aseguren la existencia de las condiciones previas para participar en la vida cultural, promover y facilitar y dar acceso a los bienes culturales y preservarlos (conf. Comité DESC, O.G. nº 21). Los Estados partes deben adoptar medidas concretas para la adecuada protección y el pleno ejercicio del derecho de las personas que viven en la pobreza y de sus comunidades a disfrutar de la vida cultural y a participar en ella (conf. Comité DESC, O.G. nº 21).

A partir del desarrollo del Proyecto, se generaron productos que se presentaron en la Feria y Fiesta Popular interbarrial en el marco de la fiesta de la Virgen de Caacupé donde se fueron vinculando los contenidos de las disciplinas artísticas en perspectiva de los Derechos Humanos. Fortaleciendo el diseño y ejecución de los dispositivos de intervención, la construcción de sentido y la forma de autoperibirse de las comunidades y personas, generando de este modo posiciones que reduzcan los procesos de vulnerabilidad. Estos procesos se fortalecen en la ecología de saberes y empoderamiento individual y colectivo para la inclusión social, conceptos que generaron una elaboración conjunta de un sistema de significación, de construcción de la subjetividad, de desfragmentación de los vínculos sociales como método de re-conceptualización mediante su mismo ejercicio reflexivo con personas que se encuentran en situación de mayor vulnerabilidad social. En este proyecto el conocimiento se enmarca en la educación popular, se establece una dinámica de construcción social transversal donde el saber académico interactúa en doble vía con el saber popular construyendo y fortaleciendo el conocimiento que surge de la reflexión de las propias prácticas. Es así que esta construcción de saberes se transforma en herramienta generadora de integración, reflexión, acción y democratización del saber.

La experiencia artística fue una experiencia que generó conocimientos, posibilitando modos de relación con otros, uniendo experiencias del pasado con las del presente mediante la

reflexión y el trabajo intercultural. Creemos en este sentido, que el arte, la construcción de los derechos, el desarrollo de experiencias sobre procesos de intervención en un contexto de trabajo transdisciplinario, abriendo nuevos sentidos para el hacer y el pensar en contextos sociales vulnerabilizados.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Cano Menoni, A. (2015). La Extensión Universitaria en la transformación de la universidad latinoamericana del siglo XXI: disputas y desafíos. En VV.AA. *Los desafíos de la universidad pública en América Latina y el Caribe*. Buenos Aires: CLACSO.

Cano Menoni, A. (2016). Debates de ayer y hoy: algunos antecedentes de las nociones de extensión e integralidad en la Universidad de la República. En *InterCambios*.

Carballeda, A. J. M. (2002). *La intervención en lo Social, las Problemáticas Sociales Complejas y las Políticas Públicas*. Paidós, Buenos Aires.

Soto Calderón, A. (2020). *La performatividad de las imágenes*. Santiago de Chile: Metales Pesados

Lopez, G.; Laje, C. (1987). *La interdisciplinariedad como práctica en salud*

Morin, E. (2001). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa

Proyecto Construyendo Lazos Sociales 2019-2024. Directora Maria Nazarena Mazzarini-
Codirectora Paola Catino. Secretaría de Extensión Universitaria Facultad de Artes UNLP
-Proyecto TEKOPORÁ, Directora Maria Nazarena Mazzarini. 8va convocatoria de Puntos de
Cultura. Ministerio de Cultura de la Nación Argentina 2022-2023

Escobar. T. (2015). Tekopora, ensayo curatorial., en: *Tekopora*. Buenos Aires, Museo Nacional de Bellas Artes

Viaje académico tecnológico como oportunidad de integración disciplinar de la carrera de ingeniería forestal

Natalia Raffaeli
Eleana Spavento
María Laura Tonello
Antonio José Barotto
Juan Marcelo Gauna

Laboratorio de Investigaciones en Madera (LIMAD). Universidad Nacional de La Plata
Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales. Universidad Nacional de La Plata
Instituto de Fisiología Vegetal (INFIVE) CONICET-UNLP

natalia.raffaeli@agro.unlp.edu.ar
eleana.spavento@agro.unlp.edu.ar
marialauratonello@gmail.com
jose.barotto@agro.unlp.edu.ar
marcelo.gauna@agro.unlp.edu.ar

RESUMEN

En la última década, la carrera de Ingeniería Forestal de la Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales de la Universidad Nacional de La Plata ha implementado un viaje académico integrador, que se desarrolla en el último año de la carrera, y amalgama contenidos del eje tecnológico del plan de estudios. Durante dicho viaje, los estudiantes avanzados y docentes acompañantes tienen la posibilidad de recorrer las zonas foresto-industriales más representativas del país, realizando visitas técnicas a empresas y participando de actividades a campo, lo que les permite integrar las temáticas con una visión interdisciplinaria, más abarcativa y superadora. Asimismo, esta experiencia constituye una estrategia de formación para los estudiantes que afianza tanto contenidos experienciales como curriculares, favorece la consolidación de valores como el compromiso, la responsabilidad y la solidaridad, y los acerca a la realidad profesional de una manera innovadora, directa y estimulante. La propuesta fomenta la intensificación de las relaciones personales y de saberes prácticos, a lo cual se suma la incorporación de conocimientos específicos que de otra manera sería dificultoso acceder e internalizar, enriqueciendo el proceso pedagógico de enseñanza-aprendizaje.

PALABRAS CLAVE: forestoindustria; interdisciplina; inserción profesional, PROVIT.

INTRODUCCIÓN

La enseñanza superior requiere enfoques que atiendan a los desafíos emergentes en torno a los problemas ambientales, la interculturalidad y el desarrollo sustentable (Carvajal Escobar, 2010). Algunas carreras se ven atravesadas, a su vez, por dificultades propias del diseño curricular complejo y enriquecido por las diferentes disciplinas que le dan origen. Tal es el caso de la ingeniería forestal (IF), una carrera por la cual los estudiantes transitan cursos de ciencias exactas, biológicas, sociales, ambientales, tecnológicas, e ingenieriles. El modelo tradicional de enseñanza, centrado en la adquisición individual de habilidades y competencias, se ve desafiado por los problemas de actualidad. En este sentido, la interdisciplina se constituye en una estrategia pedagógica insoslayable para la integración de campos del conocimiento, habilidades, prácticas y valores (Carvajal Escobar, 2010). Además de los desafíos globales que implica el abordaje del trabajo interdisciplinario, como alcanzar un lenguaje común entre las disciplinas, despojarse del egocentrismo intelectual, sortear la rigidez institucional y los ritmos diversos de trabajo, y comunicar los logros del trabajo realizado, la clásica formación en ingeniería basada en la sectorización del conocimiento representa una dificultad adicional en el proceso de integración de saberes. En este marco, la enseñanza universitaria enfrenta desafíos que afectan a los distintos espacios curriculares, puesto que no se acostumbra a reflexionar y discutir colectivamente la selección y organización de los tópicos en áreas de conocimiento y asignaturas (Torres, 2012). Una alternativa para la organización es la planificación de actividades alrededor de núcleos superadores de los límites de la disciplina. En el caso de la carrera de Ingeniería Forestal de la Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales (FCAyF) de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) se puede identificar, a partir del 3^{er} año de la carrera, un eje tecnológico conformado por los cursos de Xilotecnología, Mecanización Forestal, Aprovechamiento Forestal, Industrias de Transformación Mecánica e Industrias de Transformación Química de la madera. En este sentido, si bien la organización de dicha carrera se da en base a una estructura de cursos, la afinidad temática, la pertenencia a un mismo departamento docente, el sistema de asignaturas correlativas, la trayectoria en investigaciones conjuntas y las relaciones interpersonales, dieron lugar a una actividad académica de articulación disciplinar, materializada a lo largo de los años en un viaje integrador dentro del eje tecnológico de la carrera.

Conceptualmente, los viajes educativos amplían las posibilidades de aprendizaje y generan experiencias innovadoras de enseñanza, brindando oportunidades para relacionarse con

otras personas y objetos en espacios extra áulicos heterogéneos, inesperados y, en ocasiones, desconocidos (Muratore y Elisondo, 2020).

En este caso, se logró una integración vertical que vincula los últimos tres años de la carrera y una integración horizontal que relaciona tres cursos del último tramo curricular de la carrera de IF, algunas de ellas de dictado simultáneo. La actividad sirve como plataforma de integración de contenidos tanto para los estudiantes como para los docentes. En términos generales, consiste en el desarrollo de una semana de trabajo, mayoritariamente a campo, visitando diferentes regiones foresto-industriales del país, lo cual permite compartir experiencias cercanas al futuro desempeño profesional de los estudiantes, como así también generar posibilidades académicas (trabajos finales de carrera, prácticas profesionalizantes, pasantías, entre otros) y, consecuentemente, abrir puertas a la inminente inserción laboral.

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

El objetivo del viaje académico tecnológico, en vistas de institucionalizarse como PROVIT (Programa de Viaje Integrador Tecnológico), es realizar visitas a empresas e instituciones y llevar a cabo actividades prácticas a campo, a fin de permitir una integración disciplinar abarcando cursos de 3°, 4° y 5° año de la carrera de IF (integración vertical y horizontal).

El viaje se desarrolla durante el último año de IF, y los participantes incluyen a la cohorte correspondiente a dicho año y al menos un docente de cada área temática. Cuantitativamente, cada cohorte abarca un número de entre 12 y 18 estudiantes, y suelen acompañarlos entre 3 y 6 docentes. Los traslados se realizan en un vehículo oficial de la FCAYF conducido por choferes de la institución, y los gastos de alojamiento y alimentación también los asume dicha unidad académica.

Esta experiencia de viaje tecnológico integrador se inició en el año 2008 y, originalmente, involucró a los cursos de Xilotecnología, Aprovechamiento Forestal e Industrias de Transformación Mecánica. Posteriormente, en el 2012 se incorporó el curso de Industrias de Transformación Química y en 2023 lo hizo Mecanización Forestal. El viaje solo se interrumpió durante los años 2020 y 2021 debido al aislamiento impuesto por la pandemia COVID-19, retomándose en el año 2022.

Las zonas de aprovechamiento e industrialización de la madera recorridas a lo largo de estas instancias se corresponden con las tres regiones foresto-industriales más importantes del país, tal como se detalla a continuación.

- **Región NEA:** concentra el 80% de las forestaciones implantadas del país, y cuenta con la industria forestal más avanzada tecnológicamente, cosecha mecanizada, aserraderos,

secaderos, impregnadoras, instalaciones de remanufactura, plantas de energía a base de biomasa, plantas de resinación e industrias celulósicas. Dentro de dicha región, los viajes involucraron a las tres provincias que la componen, según se especifica a continuación:

En la provincia de **Misiones** se recorrió la cuenca foresto-industrial más importante del país, con énfasis en establecimientos ubicados en las localidades de Eldorado, Montecarlo, Puerto Esperanza, Puerto Pirai y Posadas, entre otros.

En la provincia de **Corrientes** las actividades se concentraron en las localidades de Gobernador Virasoro, Ituzaingó, Esquina, Goya, y zonas aledañas (Fig. 1).

En la provincia de **Entre Ríos**, se recorrieron las localidades de Concordia, Nueva Escocia, Ubajay y Federación, entre las más importantes (Fig. 2).



Figura 1: Visita a la empresa Acon Timber en Virasoro, Corrientes, 2023. Fuente: propia.



Figura 2: Visita a la empresa Masisa, en Concordia, Entre Ríos, 2019. Fuente: propia.

- **Región Parque Chaqueño:** concentra la mayor superficie de bosque nativo del país, con áreas intangibles y áreas forestales con diversas explotaciones (silvopastoriles, extracción de productos forestales madereros y no madereros, remanufactura, aplicaciones energéticas, etc.) (Fig. 3).

En el marco de los viajes integradores se recorrieron las zonas foresto-industriales de la región, incluyendo las localidades de Tres Isletas, Machagai, Puerto Tirol, Presidencia Roque Sáenz Peña, entre otras, todas en la provincia de **Chaco**.

- **Región Patagonia:** la zona de mayor actividad foresto-industrial en Patagonia se concentra en la provincia de Neuquén, con actividades que abarcan desde la producción en vivero hasta la construcción de viviendas de madera con distintas tecnologías, escalas y procesos productivos.

Durante los viajes, las actividades se concentraron en las localidades de San Martín de los Andes, Junín de los Andes, Melliquina, Abra Ancha, Aluminé y Villa Pehuenia, todas ellas en la provincia de **Neuquén** (Fig. 4).



Figura 3: Visita a la empresa Nardelli, Chaco, 2015.
Fuente: propia



Figura 4: Momento de socialización del grupo, Neuquén, 2018. Fuente: propia

Además de los recorridos a nivel nacional, en una oportunidad se pudo visitar el polo foresto-industrial ubicado en las localidades de Fray Bentos y Tacuarembó (República Oriental del Uruguay) donde existe un importante recurso maderero basado en plantaciones de eucaliptos y pinos con destino principal a las industrias del pulpado celulósico.

Durante estas salidas, tanto los estudiantes como los docentes tuvieron la oportunidad de enriquecer sus experiencias desde múltiples perspectivas. Por un lado, se accedió *in situ* a los bosques nativos y cultivados más representativos de las distintas regiones del país, conociendo sus características, formas de manejo, aprovechamiento e industrialización, conversando con los responsables de la gestión del recurso e interiorizándose sobre los bienes y servicios que una masa boscosa puede brindar. Por otro lado, estas instancias se han constituido como oportunidades para desarrollar actitudes vinculadas a ciertos aspectos de la realidad, tales como el cuidado de las instalaciones, la seguridad e higiene del trabajo, el reconocimiento de saberes prácticos de aquellos que llevan años transitando la actividad forestal-industrial más allá de su entrenamiento formal o informal, como así también aspectos vinculados a la convivencia y consideración por el resto del grupo y la sociedad. Del mismo modo, estas instancias también favorecen la consolidación de valores tales como el compromiso, la responsabilidad y la solidaridad.

El PROVIT requiere de una planificación detallada que normalmente demanda una serie de etapas concretas, en instancias previas y posteriores al viaje, siendo la mayoría organizada por el grupo docente a cargo. Entre estos pasos, se destacan las siguientes actividades:

1. Reunión inicial de los docentes, intercambio de opiniones y propuestas.
2. Definición de la zona a visitar durante el año en cuestión, relacionada con el planteo académico definido, y de acuerdo al calendario y presupuesto vigente.
3. Contacto con las empresas, instituciones públicas y privadas, comunidades, profesionales y colegas que desarrollen su actividad en la zona seleccionada.
4. Armado del cronograma semanal de actividades académicas para el área bajo estudio y comunicación a los estudiantes.
5. Discusión de posibles consignas a utilizar durante la actividad interdisciplinaria.
6. Organización de la logística del viaje: traslado, alojamiento, alimentación, presentes institucionales.
7. Gestión del financiamiento y requisitos institucionales con autoridades de la FCAYF (seguros de estudiantes y docentes).
8. Desarrollo de las actividades en la zona definida según el cronograma planificado.
9. Taller de síntesis en la zona de trabajo y/o en la Facultad al finalizar el viaje.
10. Difusión de las actividades desarrolladas durante el PROVIT a través de los canales de comunicación institucionales.
11. Informe final de la actividad integradora con propuestas para el próximo año en base a la experiencia del viaje realizado.
12. Instancia áulica a posteriori, durante la cual se toma el viaje como insumo metodológico (y de reconstrucción de contenidos) durante la cursada; dicha etapa es opcional y depende de cada curso. Una propuesta pedagógica en torno al viaje interdisciplinario ha sido desarrollada e instrumentada por Spavento y Montenegro (2020).

A través del tiempo, la instancia del viaje integrador se ha ido perfeccionando, gracias a las experiencias atravesadas en los sucesivos años, al punto de encontrarse en una fase próxima de institucionalización bajo la denominación PROVIT. Más allá de ese trayecto formal, constituye una oportunidad muy valorada tanto por estudiantes como docentes, que convierte el aprendizaje en un recorrido más interesante y valioso, que sale del aula para acceder a una experiencia directa, en contacto con el objeto de estudio, en situaciones novedosas y estimulantes para todos los participantes del viaje.

VALORACIÓN ANALÍTICA - LOGROS Y DESAFÍOS FUTUROS

Los viajes académicos constituyen una instancia de innovación educativa que favorece la construcción de conocimiento mediado por la interacción con actores diversos del sector forestal, en una multiplicidad de ámbitos y contextos (Muratore y Elisondo, 2020). Salir del escenario áulico y transformar las clases unilaterales (Freire, 2005) desprendiéndose de las prácticas tradicionales de transmisión de conocimientos y contenidos, es un emergente que ciertas profesiones, como el caso de la IF, pueden incorporar en sus trayectorias académicas para conocer qué sucede fuera del aula en su campo de acción, promoviendo el pensamiento y el descubrimiento. En el caso de los procesos industriales, normalmente alejados de las experiencias previas de los estudiantes, resulta dificultosa la comprensión integral de los conocimientos sin una visita técnica (Gauna y col., 2022). En este sentido, estos viajes al corazón de la producción primaria e industrial permiten tomar dimensión de la envergadura de las industrias y su funcionamiento, interpretar el contexto socio-histórico del desarrollo de las actividades económicas diversas en el territorio, evidenciar las interacciones y vinculaciones institucionales y/o personales en diferentes ubicaciones de la matriz productiva de la región, y actualizar a los equipos docentes en el detalle del “saber hacer” y “saber ser” de los ingenieros forestales en el territorio. Para el caso particular de jóvenes docentes con poca experiencia sobre el contexto en el cual impactan los saberes áulicos, resulta sumamente formativo para sus prácticas de enseñanza pensar la intencionalidad y la conducción del trabajo docente que invita a desafiar, informar y construir una experiencia de aprendizaje autónomo, reflexivo y situado para los estudiantes próximos a finalizar sus estudios; a pesar de las complejidades, la riqueza educativa es incalculable (Muratore y Elisondo, 2020).

La planificación del viaje y las actividades a realizar conforman un eje central de la experiencia, coincidentemente con la percepción docente relevada por Muratore y Elisondo en sus entrevistas (2020), donde destacan la importancia de las singularidades de los estudiantes conviviendo con la complejidad de la realidad indagada. Asimismo, en su trabajo, resaltan el valor fundamental de los vínculos entre estudiantes, y entre estudiantes y docentes, promoviendo valores humanos que luego guiarán su práctica profesional. En el caso del PROVIT, se verifica la intensificación de las relaciones personales y de saberes experienciales, a lo cual se suma la incorporación de saberes específicos que de otra manera sería dificultoso acceder e internalizar, enriqueciendo el proceso pedagógico de enseñanza-aprendizaje.

Desde el punto de vista de los estudiantes, el viaje tecnológico resulta una de las experiencias académicas más valoradas y reconocidas, y sus efectos a nivel de la internalización del conocimiento y del fomento de las relaciones humanas se verifican indudablemente en las instancias posteriores al regreso.

Es por ello que, desde la perspectiva de la unidad académica, se distinguen los múltiples aportes que esta vivencia genera y se ha decidido instaurarlo como una instancia formal y permanente para beneficio y perfeccionamiento no solo de los estudiantes, sino también del cuerpo docente.

CONCLUSIONES

Los viajes interdisciplinarios constituyen una estrategia de formación integral mediante los cuales se logran afianzar contenidos experienciales (propios de cada sujeto) y curriculares (adquiridos durante el recorrido de la carrera). En el caso específico del PROVIT, estas consideraciones generales pudieron verse reflejadas a través del desempeño de los estudiantes avanzados de la carrera de ingeniería forestal durante el viaje, tanto desde lo experiencial como desde lo conductual, y de su posterior performance durante el taller de síntesis y/o los informes realizados. Asimismo, varios de los participantes de dichos viajes han tenido oportunidades de participación activa posterior e inserción laboral en aquellos ámbitos que fueron objeto de las visitas, lo cual se transforma en un incentivo doble y una afirmación del valor derramado que estas propuestas conllevan.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Carvajal Escobar, Y. (2010). Interdisciplinariedad: Desafío para la Educación Superior y la Investigación. *Revista Luna Azul*, núm. 31, Julio-Diciembre, 2010, pp. 156-169. Universidad de Caldas Manizales, Colombia.

Freire, P. (2005). [1970]. *Pedagogía del Oprimido*. México-Argentina. Ed. Siglo Veintiuno SA.
Gauna, J.M.; Barotto, A.J.; Tonello, M.L. y Raffaelli, N. (2022). *Desarrollo de una herramienta digital para la simulación de recorridos en plantas industriales*. 4º Jornadas sobre las Prácticas Docentes en la Universidad Pública. Universidad Nacional de La Plata, Argentina. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/144986>

Muratore, M.; Elisondo, R.C. (2020). Innovar viajando: perspectivas de docentes y estudiantes con respecto a los viajes educativos. *Innovación Educativa*, ISSN: 1665-2673, Vol. 20, núm. 84, Septiembre-Diciembre, 2020, pp. 77-102. Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina.

Spavento, E.; Montenegro, J. (2020). *Una innovación pedagógica en torno al viaje interdisciplinario*. 3º Jornadas sobre las Prácticas Docentes en la Universidad Pública. Universidad Nacional de La Plata, Argentina. <https://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/105887>

Torres Santomé, J. (2012). *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado*. Madrid: Morata.

Aprendizaje en servicios una experiencia educativa universitaria en beneficio y mejora de la salud sexual y reproductiva en adolescentes de instituciones educativas

Gladys Marleni Suasnabar Ponce
Maria del Pilar Ordóñez Ferro
Carmen Zaragoza Pezo Quispe
Jenny Elenisse Zavaleta Lujan
Universidad Nacional Mayor de San Marcos
gsuasnabarp@unmsm.edu.pe
mordonezf@unmsm.edu.pe
carpezoquispe@gmail.com
Jzavaletal@unmsm.edu.pe

RESUMEN

Según el modelo educativo de la Universidad (2020), tiene como guía de orientación, brindar a sus estudiantes una formación integral. Las nociones epistemológicas están centradas en la formación a la persona, el desarrollar múltiples perspectivas cognitivas para resolver problemas, además brindar herramientas para ofrecer una formación integral, dentro de ellas la aplicación de metodologías como el aprendizaje en servicios y aprendizaje a lo largo de la vida.

Considerando que la Obstetricia es una profesión de servicio, el Aprendizaje-Servicio va a contribuir a convertir una “actividad educativa que combina procesos de aprendizaje y servicio a la comunidad en un proyecto bien articulado en el que los participantes aprenden a trabajar sobre necesidades reales del entorno social, con la finalidad de mejorarlo” (Puig, Batlle, Bosch et ál., 2006).

El propósito de proponer esta metodología educativa, en beneficio de los obstetras en formación es generar una sinergia entre la universidad y la comunidad, donde se puede ver de cerca la problemática, generando un verdadero cambio en el paradigma de la educación que busca abandonar el modelo tradicional por una metodología que permite al estudiante universitario adquirir competencias técnicas, éticas y cívicas, al momento que contribuye a la solución de las necesidades de una comunidad mediante un proyecto que facilita la reflexión, el pensamiento crítico y la responsabilidad social

PALABRAS CLAVE: aprendizaje en servicios, metodología de formación integral, mejora de la salud sexual y reproductiva

INTRODUCCIÓN

La carrera profesional de obstetricia tiene como función fundamental desarrollar acciones en el cuidado de la Salud Sexual y Reproductiva de las personas y especialmente de la mujer en todo su ciclo vital, esto implica actuar en la preservación de una buena salud sexual, cuyo fin es lograr una vida sexual segura, satisfactoria y responsable. Además, considera importante las acciones de prevención del Cáncer Ginecológico, infecciones de transmisión Sexual.

El curso de salud sexual y reproductiva de la mujer y el adolescente es un curso de especialidad. Dicha materia busca analizar los principales problemas de los y las adolescentes en torno a su salud sexual y reproductiva. El embarazo no planificado en las adolescentes, infecciones de transmisión sexual y violencia, son factores que afecta principalmente a la población más pobre del país, restringiendo el derecho a la educación, desarrollo personal impactando negativamente en su salud, el entorno social y económico; existe con frecuencia la falta de acceso a una educación sexual integral (ESI), a pesar de la existencia de lineamientos para incorporar estos temas en la educación básica regular, también respaldada por normas como los derechos del niño y el adolescente que constan de una serie de libertades y derechos (Defensoría del pueblo, 2021, p.9).

La aplicación de esta experiencia pedagógica nos ha permitido realizar a lo largo de estos últimos años, intervenciones de Educación Sexual Integral (ESI) dirigida a los adolescentes de educación secundaria de las Instituciones educativas de Lima Metropolitana, mediante la aplicación de talleres y sesiones educativas acorde con la edad del participante.

Para conocer la problemática de los y las adolescentes se evalúa el perfil de la salud sexual y reproductiva de la comunidad beneficiaria, mediante la aplicación de un cuestionario; el propósito de estas intervenciones es mejorar el nivel de conocimientos adquiridos en torno a su salud sexual y reproductiva.

Esta metodología de aprendizaje permite a los estudiantes, tener espacios reales donde pueda desarrollar o aplicar los contenidos conceptuales adquiridos en la Universidad, fortaleciendo competencias en la resolución de problemas, trabajo en equipo, motivación a seguir aprendiendo, mejorar su comunicación interpersonal, motivación para aprender haciendo, consolidando el aprendizaje de los contenidos e integrándolos al servicio de la comunidad educativa.

Dicho proyecto de Aprendizaje – Servicio tiene la finalidad de responder a la demanda social y atender acertadamente las necesidades reales como los diferentes problemas más urgentes de los adolescentes de hoy.

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

La experiencia pedagógica tiene como objetivo de aprendizaje que el estudiante planifica, ejecuta y evalúa actividades de Educación Sexual Integral (ESI) en espacios abiertos; además de investigar los principales problemas en la salud sexual y reproductiva de los y las adolescentes; con pensamiento crítico, enfoque de riesgo, género e interculturalidad habiendo además de ejecutar actividades que respondan a la problemática y necesidad de una población objetivo.

El Aprendizaje en Servicios para su ejecución recorre tres etapas.

- La 1era etapa es de planificación y diagnóstico: Identificación de las necesidades en temas de salud sexual y reproductiva de la población adolescente, mediante la aplicación de un cuestionario. En esta etapa se planifica sesiones de sensibilización dirigida a los estudiantes en formación y docentes involucrados en la asignatura. Además del análisis y reflexión de la encuesta, estableciendo un diagnóstico situacional que permite identificar la problemática.
- 2da etapa, es la ejecución del proyecto: consistente en el desarrollo de las sesiones educativas en educación sexual integral.
 - 1era sesión: Sexualidad y derechos sexuales
 - 2da sesión: Cambios en la adolescencia: físicos, psicológicos, sociales, enamoramiento y neurociencia.
 - 3era sesión: Cambios biopsicosocial en el adolescente.
 - 4ta sesión: Desarrollo sexual y reproductivo en el adolescente.
 - 5ta sesión: Prevención del embarazo en la adolescencia, ITS y violencia.
- 3era etapa: entrega de evidencias e informes y medición del impacto del proyecto de intervención.

VALORACIÓN ANALÍTICA - LOGROS Y DESAFÍOS FUTUROS

Se tuvo que considerar para la aplicación de esta experiencia la incorporación de esta metodología dentro del proceso de aprendizaje de los obstetras en formación, aspecto que esta visibilizada en el silabo del curso desde la I unidad de aprendizaje como lo describe la figura N° 1.

UNIDAD I: Perfil de la Salud materna					
Resultado de aprendizaje		Al culminar la unidad, el estudiante Analiza el perfil de la salud sexual y reproductiva de la mujer y el adolescente, a partir de la revisión del marco teórico y del análisis de los indicadores necesarios para el diagnóstico de la salud sexual y reproductiva; con una actitud crítica y reflexiva, teniendo en cuenta el desarrollo económico y sociocultural de nuestro país.			
Contenidos	Actividades	Recursos	Estrategias	Responsable	
Semana 1 09/05/2022 11/05/2022	Presentación del sílabo Pautas generales de la asignatura.	ACTIVIDADES ASINCRÓNICAS <ul style="list-style-type: none"> Revisión del sílabo. Revisión de la sesión teórica. Revisión de lectura "La salud sexual y su relación con la salud reproductiva: un enfoque operativo. Revisión y aplicación de encuesta sobre el nivel de conocimientos de la salud sexual y reproductiva en institución educativa. 	Plataforma virtual Moodle Sílabo Guía del Estudiante de la sesión teórica https://apps.who.int/iris/handle/10665/274656 Encuesta sobre el nivel de conocimientos de la salud sexual y reproductiva	Revisión de la presentación. Foro de discusión Recolección de datos.	Estudiantes con acompañamiento docente
	Marco teórico de la Salud Sexual y Reproductiva				

Figura 1. Descripción de contenidos del Sílabo¹⁸

Nota: programación de actividades de Aprendizaje en Servicios

ETAPAS DE LA EXPERIENCIA PEDAGÓGICA

La figura N° 2 muestra las etapas que se ha considerado para el desarrollo de la experiencia de aprendizaje, desde la planificación, ejecución del servicio solidario y la medición de impacto posterior a la ejecución en la población beneficiaria.

¹⁸El Sílabo del curso tienen incorporado todo el proceso de la ejecución de la experiencia pedagógica.

PRIMERA ETAPA: Planificación del Proyecto					
Actividades	Meses				
	Marzo	Abril	Mayo	Junio	Julio
Elaboración del sílabo incorporando la metodología de aprendizaje servicio solidario	X				
Elección de la comunidad educativa para desarrollar el proyecto	X				
Programación de sesión de sensibilización para dar a conocer la metodología de aprendizaje a docentes y estudiantes		X			
Aplicación de encuesta para identificación de necesidades en torno a la salud sexual y reproductiva a la comunidad educativa			X		
Evaluación de participación de los estudiantes en la fase de planificación (ficha de evaluación)	X	X	X		
Análisis de encuesta y definir las principales necesidades de la población educativa			X		X
SEGUNDA ETAPA: Ejecución del Proyecto					
Ejecución de sesiones educativas según las necesidades de las adolescentes			X	X	
Ejecución de feria informativa según las necesidades de las adolescentes				X	
TERCERA ETAPA: Evaluación del Proyecto					
Evaluación de conocimientos de las sesiones educativas (pretest y postest)			X	X	X
Evaluación de la satisfacción de las adolescentes sobre el desarrollo de las sesiones educativas					
Evaluación de la satisfacción de las adolescentes sobre el desarrollo de la feria informativa					
Entrega de evidencias del servicio comunitario brindado a la comunidad educativa					X
Aplicación de fichas de evaluación a los estudiantes universitarios sobre la planificación, ejecución y evaluación de las actividades del Proyecto			X	X	X
Presentación del Informe final					X

Figura N° 2: Etapas de la Experiencia pedagógica

Nota: Planificación de la experiencia

EVIDENCIAS DE LA EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE



Figura N° 3. 1era etapa de Planeamiento de Aprendizaje - Servicio¹⁹



Figura N°4. 2da etapa: ejecución del servicio solidario

3ER ETAPA: MEDICIÓN DEL IMPACTO Y EVALUACIÓN DE PROCESO DE APRENDIZAJE

¹⁹ Durante el año 2023, se consideró como muestra para la aplicación del cuestionario a 431 adolescente, priorizando a los que cursan el 3er, 4to y 5to de secundaria.

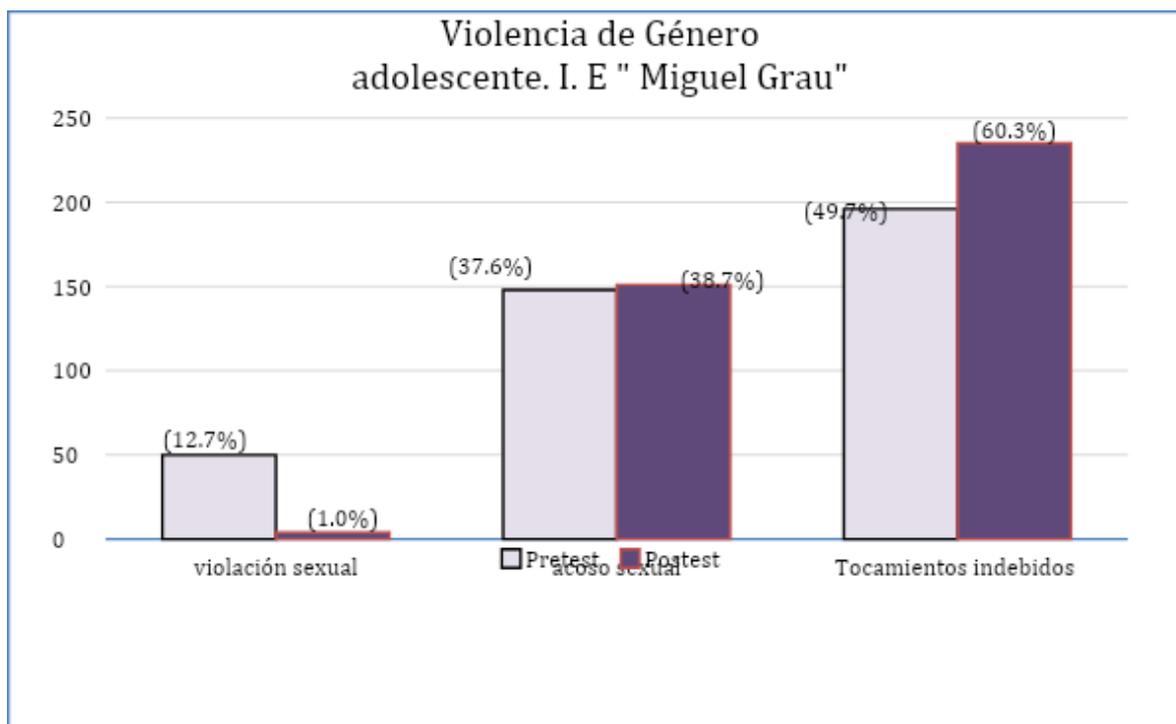


Figura N°5. *Incidencia de Violencia en adolescentes de la comunidad educativa*
 Nota: Medición del impacto posterior a la experiencia pedagógica en los adolescentes.

Se observa en la tabla N°5 la reducción de violación sexual posterior al servicio solidario, además de conocer con qué frecuencia se presenta el acoso sexual y tocamientos indebidos. Por ello es importante dar a conocer los tipos de violencia de género a las estudiantes para que reconozcan e impidan la normalización de estos actos que afectan la salud física como mental.

ANEXO B

**FICHA DE EVALUACIÓN DEL PROYECTO DE APRENDIZAJE EN SERVICIOS
EJECUCIÓN**

Nombres y apellidos: _____

Fecha: _____

Criterios de evaluación	Puntaje	Puntaje obtenido
2da Etapa: Ejecución del proyecto de Aprendizaje en servicios		
Participación del estudiante en el proyecto.		
- El estudiante participa activamente en la ejecución del proyecto.	2	
- Realiza y promueve trabajo en equipo y participativo.	2	
- El estudiante está en la capacidad de proponer alternativas de solución aplicando con contenidos conceptuales adquiridos.	3	
Desarrollo social y sensibilización		
- Muestra sensibilidad social y motivación durante el desarrollo del proyecto.	3	
- El alumno reconoce y argumenta que el proyecto genera desarrollo social y justo, articula los contenidos conceptuales con lo procedimental y actitudinal "aprender a ser"	4	
Ejecución de sesiones educativas		
- Expone los contenidos teóricos con un excelente tono de voz y lenguaje corporal, con excelente manejo didáctico y participativo.	3	
- Elabora material didáctico de manera innovadora y creativa, y lo utiliza de forma correcta para el desarrollo de la sesión.	3	
Nota Final:		

Observaciones y sugerencias:

NIVEL DE LOGRO DE LA COMPETENCIA	APRECIACIÓN CUALITATIVA	CALIFICACIÓN CUANTITATIVA
Logra eficazmente la competencia	Excelente	(20-17)
Logra la competencia en forma aceptable	Bueno	(16-14)
Logro de la competencia en proceso	Regular	(13-11)
No logra la competencia: desaprobado	Deficiente	(10-0)

Figura N° 6. Instrumentos de evaluación de la experiencia pedagógica en los obstetras en formación²⁰

²⁰ Se construyó en este proceso de aprendizaje instrumentos de evaluación para la planificación, ejecución, reflexión final y entrega de informes.

CONCLUSIONES

- Involucrar a los estudiantes en la elaboración de planes de intervención en Educación Sexual Integral (ESI) mejora su competencia para su futuro desarrollo profesional.
- Aplicar y ejecutar planes de intervención con el estudiante, ayudan a tener compromiso y vocación de servicio hacia la comunidad.
- Se deben continuar proponiendo estrategias metodológicas como el Aprendizaje en Servicio, esto beneficia a los estudiantes en formación ya que tienen la posibilidad de aplicar todo lo que se aprende en un contexto real, es decir el estudiante aprende haciendo.
- Se puede generar una sinergia entre la universidad y la comunidad en términos de comunicación, esto genera en el futuro un cambio en el paradigma en las universidades, abandonando el modelo tradicional aislado de la realidad.
- La ventaja de esta experiencia está en que mejora la calidad de aprendizaje académico y las actividades de servicio comunitario fortalece la formación de valores en todos los niveles de enseñanza y todos los sectores sociales.

REFERENCIAS

- Tapia, M. (2007). Aprendizaje y servicio solidario en instituciones educativas y organizaciones juveniles: un itinerario común. *CLAYSS* (p. 165 – 177).
- Escofet Roig, A y Carreño León, C. (2018). Creación de una comunidad de práctica virtual por la escuela de obstetricia y puericultura en la Universidad de Valparaíso. *Revista de la realidad global, AcademiaJournals.com*, 8 (1), 9 -16.
- Martínez, R. (2008). *Aprendizaje servicio y construcción activa en la universidad*. PUCP. (2019). *Responsabilidad social universitaria en la Pontificia universidad católica del Perú*
- Díaz – Asenjo, P y Fajardo, C. (2021). El embarazo en la adolescencia desde la perspectiva actual en COVID – 19. *Revista cubana de pediatría*, 93 (2), 2 – 3. <https://Users/HP/Desktop/referencias/articulo%20EA.pdf>
- Defensoría del pueblo y UNFA. (2021). *Supervisión de intervenciones efectivas para la prevención del embarazo no planeado en adolescentes*. [https://Users/HP/Desktop/referencias/INFORMES%20DP%20FINAL%2003.07.21%20\(1\).P](https://Users/HP/Desktop/referencias/INFORMES%20DP%20FINAL%2003.07.21%20(1).P)

DF

Pilco, V. R.; Choque, C. y Flores, J. (2020). Efectividad del programa educativo “Mi futuro lo decido yo” en la prevención de embarazo no deseado en escolares: Un proyecto de responsabilidad social universitaria. *Revista médica Basadrina*. 14 (2): 3-9. [memo-1.-articulo-original-efectividad-del-programa-educativo-mi-futuro-lo-decido-yo.pdf](#)

Aprendizaje servicio Guía de aprendizaje servicio con mirada de cuidado [intered guia aprendizaje servicio con cuidados.pdf](#)

Aprendizaje servicio. Claves para su desarrollo en la Universidad

[Aprendizaje-servicio \(ApS\): claves para su desarrollo en la Universidad \(Educación universitaria\) \(Spanish Edition\) \(untumbes.edu.pe\)](#)

Aprendizaje servicio una práctica educativa innovadora que promueve el desarrollo de competencias del estudiantado universitario

[1409-4703-aie-18-03-494.pdf \(scielo.sa.cr\)](#)

Didáctica de la extensión universitaria I

Daniel Agustín Huaranca
Claudia Ester García Ramírez
Danisa Paola Vera
Marcelo Luis López

Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Jujuy
agustinhuaranca@gmail.com
claug6213@gmail.com
veradanisafhycs@gmail.com
mlopez@fhycs@unju.edu.ar

RESUMEN

Se presenta un avance de una investigación subsidiada (código C-F006, SeCTER-UNJU) cuyo objeto de investigación es la didáctica de la extensión universitaria (EU) para la formación de extensionistas. La relevancia del trabajo se basa en la premisa que siendo la extensión uno de los elementos identitarios de la universidad si no se avanza en la formación de extensionistas se le pone un horizonte a la función. El problema investigado es ¿Cuáles son las especificidades implicadas en una didáctica especial de la extensión universitaria? El objetivo de comprender el entramado de elementos facilitadores y obstaculizadores en la enseñanza de la extensión universitaria para avanzar en una didáctica específica para la función. La metodología de base es la Teoría Fundamentada en los Datos y la utilización ATLAS.ti. En esta ponencia por razones de espacio avanzamos con los hallazgos preliminares en relación a 4 ejes (en otra ponencia se abordan otros ejes destacados): concepción de enseñanza, planificación de la EU, didáctica de la EU en entornos virtuales y transposición didáctica de los contenidos/saberes de la EU.

PALABRAS CLAVE: extensión universitaria; concepción de enseñanza; didáctica en entornos virtuales; transposición didáctica; planificación didáctica.

INTRODUCCIÓN

Se presenta un avance de resultados del proyecto, de una línea de investigación iniciada en 2009 cuyo objeto de estudio es la extensión universitaria (EU). Dicha línea tiene como unidad de origen el módulo de Práctica y Residencia de la carrera de Ciencias de la Educación de La Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Jujuy. Entre 2003 y 2017 desde esta cátedra se generaban actividades de docencia y extensión lo que llevó a investigar este último aspecto para fortalecerlo más científicamente. En esta oportunidad el objeto de investigación es la didáctica de la extensión para la formación de extensionistas. Se trata de una investigación exploratoria porque, hasta donde se pudo establecer, no existen abordajes al respecto. El antecedente más cercano es la curricularización de la EU donde, en distintos países de América del Sur, se observan numerosas experiencias que ejemplifican procesos de articulación curricular vertical y horizontal y de creación de unidades curriculares sobre EU en los planes de estudio -ya sea como materias troncales o libres- y la inclusión obligatoria u optativa de la EU como contenido transversal, (Olivera Tosta & Freitas, 2020; Michniuk, Quispe, Román & Sedán, 2023; Faierman, 2023). En este proyecto se abordaron como precategorias de partida: unidad/profesión de los ponentes, concepción de enseñanza, didáctica de la EU en entornos virtuales, planificación didáctica de la EU, transposición didáctica de la EU, evaluación de los aprendizajes de la EU y metodología de la enseñanza de la EU; estos últimos 2 ejes, por razones de espacio se presentan en otra ponencia.

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN / INTERROGANTES PRINCIPALES

El problema que se investiga es ¿Cuáles son las especificidades implicadas en una didáctica especial de la extensión universitaria?

OBJETIVOS

GENERAL:

Comprender el entramado de elementos facilitadores y obstaculizadores en la enseñanza de la extensión universitaria para avanzar en una didáctica de la extensión universitaria.

ESPECÍFICOS:

- Detectar y analizar metodologías de enseñanza de la extensión universitaria con relación a buenas prácticas de enseñanza respecto de procesos y resultados.
- Detectar y analizar formas de evaluación de los aprendizajes de la extensión universitaria con relación a las buenas prácticas de enseñanza respecto de procesos y resultados.

- Establecer problemas que intervienen en la transposición didáctica de los saberes que forman parte de propuestas de enseñanza de la extensión universitaria.

ABORDAJE METODOLÓGICO

El marco epistemológico corresponde a una investigación interpretativa en un diseño no experimental, flexible (Mendizabal, 2007), cuya metodología es la Teoría Fundamentada en los Datos de Glasser y Strauss (Soneira, 2007; Gaete Quezada 2014) que posee como fases el muestreo teórico, codificación (abierto axial y selectivo) estrategia de comparación constante y paradigma de codificación (Soneira, 2007; Gaete Quezada 2014). También se utilizó el software ATLAS.ti 7.5.4 (San Martín, 2014; Riaño Valencia & Vega Rueda, 2018).

Las fuentes son documentales y corresponden a los últimos cinco Congresos Nacionales de Extensión Universitaria de Argentina. En una investigación anterior se abordaron los primeros cuatro Congresos Nacionales de Extensión Universitaria (1997-2010) donde se estableció que entre las principales líneas, hipótesis e interrogantes sobre EU figuraba la curricularización de la extensión. No obstante, se pudo advertir allí que, por omisión, aparecía el emergente de la didáctica de la extensión universitaria. Es por ello que esta investigación retoma y continúa aquella otra, pero sobre un objeto recortado debido a que, si bien en aquellos eventos dicho objeto no estaba construido el principal supuesto es que el mismo se proyectaba potencialmente por lo cual se retomaron los congresos subsiguientes (tabla 1).

CONGRESOS NACIONALES DE EXTENSIÓN UNIVERSITARIA DE ARGENTINA POSTERIORES A 2010				
N°	Año	NOMBRE	UNIVERSIDAD SEDE	LOCALIDAD/PROVINCIA
V	2012	“La Extensión Universitaria: sus aportes a los derechos humanos y al desarrollo sustentable”.	UNC	Córdoba/Córdoba
VI	2014	“La Universidad en diálogo con la Comunidad. Construyendo una Institución en contexto”.	UNR	Santa Fe/Rosario
VII	2016	“Nuevos desafíos para la transformación académica y social”	UADER	Entre Ríos/Paraná
VIII	2018	“La extensión universitaria en Latinoamérica y el compromiso social. La vigencia de la Reforma Universitaria.”	UNSJ	San Juan/San Juan
IX	2021	Sin nombre.	UNICEN	Buenos Aires/Tandil

Tabla 1. Congresos Nacionales de Extensión Universitaria 2012-2021

Como en aquella oportunidad, se adoptó el mismo criterio rector de trabajar con los congresos nacionales antes que con instancias regionales o locales, sobre la premisa que en estos

eventos interviene, en la organización, la Red Nacional de extensión universitaria (REXUNI) dependiente del CIN, por lo que participan las máximas autoridades de extensión del país, conferencistas y panelistas de mayor nivel, poseyendo, además, una mayor acreditación que hace probable que se presenten trabajos más acabados y derivados de investigaciones. Como se trata de una fuente documental se establecieron algunos criterios de fichado que hacen la diferencia entre análisis documental y el de información, descripción física y de contenidos: Indización (palabras clave y descriptores), resumen y clasificación (Dulzaides Iglesias, & Molina Gómez, 2004; Castillo 2005).

El proceso de muestreo teórico partió de un universo con N=1335 unidades de análisis/ponencias con las que se elaboró una muestra intencional que finalmente se conformó de 56 unidades muestrales (Martínez Salgado, 2012).

Para la estrategia de comparación constante se utilizó la precategoría “unidad/profesión de los ponentes” como criterio de cotejo para establecer homogeneidades y heterogeneidades respecto al resto de los ejes. Es decir, se va a tratar de establecer si existen coincidencias y discrepancias entre facultades, carreras y pertenencias profesionales de los ponentes. En esta presentación se presentan los primeros resultados con relación a cuatro categorías mencionadas. Para la triangulación de la información y en relación con la estrategia de comparación constante se tiene previsto, elaborar cuestionarios confeccionados y distribuidos a través de Google Forms (Abundis Espinosa, 2016) a partir de las hipótesis, interrogantes e incompletudes que surjan del trabajo con las unidades muestrales. Los mismos estarán dirigidos a los/las titulares de dichas ponencias y de los resultados que arrojen se hará una segunda ronda.

CONCLUSIONES PROVISORIAS

Sobre los ejes mencionados para esta ponencia en una primera revisión superficial podemos comentar los siguientes avances y resultados provisorios.

CONCEPCIÓN DE ENSEÑANZA: a este eje aportaron 15 unidades/muestrales (27 % de la muestra intencional). La mayor redundancia la aporta la concepción de enseñanza vinculada a la obra de Paulo Freire. Las definiciones que se mencionan en este apartado se pueden encuadrar en lo que se denomina extensión crítica

En los planos pedagógico y epistemológico está vinculada a las concepciones educación popular y de investigación-acción participación, que desde la señera de autores como Paulo Freire y Orlando Fals Borda surgieron al calor de las luchas sociales del continente en la segunda mitad del siglo XX (Tommasino & Cano, 2016 p. 14, 15)

Esto en función de que el educador posee

un rol “sustantivamente democrático”, en el cual reconociéndose diferente del educando, el educador establece un proceso horizontal en donde se debe “partir” (para Freire ese es el verbo y la tarea) de los niveles de saber y sentir de los sectores populares para alcanzar niveles mayores y críticos de comprensión de la realidad para su transformación... (Tommasino & Cano, 2016 p. 15)

Por otro lado, se puede mencionar que se rompe de alguna manera con la idea de enseñanza situada en las aulas universitarias para traspasar las mismas y trasladar la experiencia a diversos territorios donde se plasman las experiencias de extensión. Es así que el rol del docente se reconfigura en este espacio como guía, orientador y asesor abriendo la posibilidad a lo creativo, lo desconocido a todo aquello que pueda surgir en el terreno y en relación a los actores involucrados en la experiencia.

PLANIFICACIÓN DIDÁCTICA DE LA EU: respecto a ésta precategoria se reportaron 23 unidades/muestrales que arrojaron resultados (41 % de la muestra intencional). Redunda el papel que juega en la planificación de la EU —de los docentes que forman extensionistas— el asesoramiento colaborativo de otros docentes de cátedras de didáctica general y/o específicas, particularmente de las carreras de profesorado que poseen unidades curriculares al respecto. A diferencia de otras planificaciones en el caso de la EU se encuentran componentes casi distintivos como el de *territorialidad*, los perfiles institucionales de las organizaciones destinatarias y de los extensionistas que se van a formar (especialmente en las carreras de posgrado). En los trabajos no hay una sola forma de planificar por lo que se evocan diversos formatos como talleres, cursos, programas, entre otros, aunque desconectados de enfoques y modelos de planificación como *unidades didácticas*, *secuencias didácticas*, *proyectos*, *narrativas*, etc., manifestándose la ausencia de una teoría planificadora con un sentido propedéutico (López, 2013; Monetti & Molina, 2024).

TRANSPOSICIÓN DIDÁCTICA DE LOS CONOCIMIENTOS/CONTENIDOS/SABERES DE LA EU. A esta precategoria aportaron 23 unidades/muestrales (41 % de la muestra intencional). La transposición didáctica de acuerdo I. Chevalard (1985) se define como el saber sabio (conocimiento científico) al que se le imprimen reestructuraciones y transformaciones adaptativas para ser distribuido como saber enseñado (contenido), *estricto senso* en las aulas, manteniendo una vigilancia epistemológica respecto de su principal riesgo, la deformación. En el caso de la EU existe una dificultad. Hasta, 2018 el relevamiento de más de 100 publicaciones periódicas sobre el tópico revelaba que en Latinoamérica menos del 10 % de las revistas sobre extensión universitaria (o equivalentes) alcanzaba una

calificación “D” de acuerdo a la Clasificación Integrada de Revistas Científicas (CIRC) y ninguna figuraba en Scopus o en Scimago con factor de impacto Q4 o superior (López, 2020; Lucci & Cardozo, 2020) por lo que la materia prima para la enseñanza es una teoría incipiente de baja densidad. No obstante, actualmente, por lo menos 3 de estas revistas en Argentina categorizan como C en CIRC como es el caso de E+ (UNL), e+e (UNC), MASQUEDÓS (UNICEN) y Conexao (UEPG) de Brasil revelando un incremento, lento pero sostenido, de la calidad de las producciones con una construcción más rigurosa. Una de las ponencias, asigna, a las buenas prácticas de enseñanza de la EU 5 dimensiones deseables que deben reunir las asignaturas extensionistas: *Lo epistemológico, lo académico, lo político, lo institucional y lo social*, a su vez, dentro de las cuales se despliegan aspectos en las clases virtuales como *problematización, construcción de conocimiento integrador y diálogo*. En la transposición didáctica de la EU se menciona con cierta recurrencia la educación por competencias respecto a la integración de conocimientos, capacidades, habilidades y destrezas de distintas asignaturas (algo polémico en el sistema obligatorio pero que se sostiene para la educación superior) con tendencia a la articulación curricular horizontal en la que se pregona una organización epistemológica de contenidos de tipo multi o interdisciplinar (Steiman, 2012). En otros trabajos es recurrente la facilitación que significa el trabajo con tutores docentes o tutores pares, aunque no hay una caracterización detallada del rol. En la problematización de este eje hay un cierto predominio, homogeneidad, en el aporte del área de Ciencias Económicas como unidad/profesión de los ponentes.

DIDÁCTICA DE LA EU EN ENTORNOS VIRTUALES: al mismo aportaron 18 unidades/muestrales que arrojaron resultados (32 % de la muestra intencional). La didáctica de la EU en entornos virtuales asume los postulados de la pedagogía y la didáctica de la educación superior (Izquierdo et al., 2021). La cuarentena y la pandemia significaron puntos de inflexión como un “antes” y un “después”. Previo a las mismas se identificaba principalmente el empleo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) como proceso social intencional que se llevaba a cabo en el tiempo y el espacio a través de la construcción de significados y sentidos entre los sujetos participantes. En tiempos de pandemia profesores y estudiantes promulgaron diversas acciones de virtualización de la extensión utilizadas en las redes sociales, creando espacios de debate, de concientización, charlas con especialistas ante un aislamiento social y físico necesario en ese contexto. Se utilizaron las TIC para el monitoreo y evaluación de los proyectos de extensión, en el cual se pueden visibilizar el uso de formularios de Google Forms aplicados a encuestas y

cuestionarios. No obstante, en los congresos nacionales de extensión anteriores a 2020 se utilizan significantes como *teleformación* y plataformas como Moodle mostrando un avance relativamente temprano en la relación de la didáctica de la EU con dispositivos que requieren capacitación y cierta complejidad. Esta mirada, recupera rasgos de la tecnología educativa desde una tradición heredada de concepciones sobre la enseñanza, y las tecnologías la didáctica clásica, que se reproducen en las prácticas de enseñanza, en la gestión del aula y recursos, promoviendo secuencias lineales progresivas, explicativas, verificativas (Maggio, 2016). Por lo tanto, se deben diseñar e implementar mecanismos basados en las TIC para la gestión del proceso extensionista (González Aportela, & Batista Mainegra, 2021) que deben permitir la participación activa de actores y usuarios, retroalimentando constantemente el proceso, evaluando su impacto y detectando posibles barreras culturales y de la institución en la transformación social.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abundis, V. (2016) Beneficios de las encuestas electrónicas como apoyo para la investigación. *Tlatemoaniv. Revista Académica de Investigación*, 22, 168-186. <http://www.eumed.net/rev/tlatemoani/22/encuestas.pdf>
- Castillo, L. (2005). *Análisis documental*. Biblioteconomía. <https://www.uv.es/macass/T5.pdf>
- Dulzaides Iglesias, M. E., & Molina Gómez, A. M. (2004). Análisis documental y de información: dos componentes de un mismo proceso. *ACIMED*, 12(2), 1-12. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1024-94352004000200011&lng=es&tlng=es
- Faierman, F. (2023). La curricularización de la extensión como alternativa pedagógica universitaria. El caso del Programa de Prácticas Socioeducativas Territorializadas de la FFyL-UBA. *Integralidad sobre ruedas* 9(1) 100-118. Doi: <https://doi.org/10.37125/ISR.9.1.7>
- Gaete Quezada, R. (2014). Reflexiones sobre las bases y procedimientos de la Teoría Fundamentada. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 1(48), 149-172. http://www.revistacdyt.uner.edu.ar/spanish/cdt_48/documentos/005cdt_48.pdf
- González Aportela, O. y Batista Mainegra, A. (2021). Virtualización del proceso extensión universitaria: una emergencia en tiempos de COVID-19. *Revista Universidad y Sociedad* 13(5), 213-222. <http://ref.scielo.org/8x8nwh>
- Izquierdo P., Parrón E. y Gómez M. (2021). La Dinámica del Proceso de Extensión Universitaria con el empleo de las TIC. *Revista, Didáctica y Educación*, 12(2), 198-209

<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7922033.pdf>

Iucci, C. y Cardozo L. (2020). Escritura y publicaciones periódicas de extensión universitaria: panorama actual en Latinoamérica. *Em Extensão, Uberlândia*, 19(2), 4-24.

<https://seer.ufu.br/index.php/revextensao/article/download/56948/30768>

López, M. (2013). *Herramientas para planificar en la escuela*. AIQUE.

López, M. L. (2020). *Teoría y Metodología de la Extensión Universitaria. El caso argentino*. El Siku.

https://www.academia.edu/88913899/Teor%C3%ADa_y_Metodolog%C3%ADa_de_la_Exte_nsi%C3%B3n_Universitaria

Maggio, M. (2016). *Las tecnologías de la información y la comunicación en las prácticas de la enseñanza* [tesis doctoral, FFyL-UBA]. Repositorio de la universidad..

http://dspace5.filo.uba.ar/bitstream/handle/filodigital/6051/uba_ffyl_t_2016_5554.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Martínez-Salgado, C. (2012). El muestreo en investigación cualitativa. Principios básicos y algunas controversias. *Ciência & Saúde Coletiva*, 17(3). 613-619.

http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-81232012000300006&script=sci_arttext

Mendizabal N. (2007). Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa.

En I. Vasilachis de Gialdano, *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.

Michniuk, N., Quispe, E., N; Román, V. C. y Sedán, B. (2023). Formación en curricularización de la extensión en la UNPA. *Revista EXTT*, nro. 16, 1-17.

<https://revistas.unc.edu.ar/index.php/ext/article/view/43182/43148>

Monetti, E. y Molina, M. (2024). La planificación didáctica y su enseñanza en la formación docente: entramado de sentidos, representaciones y prácticas. *Revista de Educación Espacios en Blanco*, 1(34), 259-271. DOI: <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB34-387>

Oliveira, C. V. N. C. de, Tosta, M. de C. R., y Freitas, R. R. de. (2020). Curricularização da extensão universitária: uma análise bibliométrica. *Brazilian Journal of Production Engineering*, 6(2), Edição Especial "Gestão Pública", 114-127.

<https://periodicos.ufes.br/bjpe/article/view/30835/21170>

Riaño Valencia, M. J., Vega Rueda, J. A. (2018). *Contenido del protocolo para el uso de ATLAS.ti* [Trabajo de especialización, Universidad Distrital Francisco José de Caldas Facultad de Ciencias y Educación]. Repositorio de la universidad.

<https://repository.udistrital.edu.co/bitstream/handle/11349/8928/VegaRuedaJenyAngelica2018.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

San Martín, D. (2014). Teoría fundamentada y Atlas.ti: recursos metodológicos para la investigación educativa. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16(1), 104-122.

<http://redie.uabc.mx/vol16no1/contenido-sanmartin.html>

Soneira, A. J. (2007). La teoría fundamentada en los datos (Grounded Theory) de Glaser y Straus En I. Vasilachis de Gialdano, *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.

Steiman, J. (2012). *Más didáctica en el nivel Superior*. Miño y Dávila.

Tommasino, H., y Cano, A. (2016). Modelos de extensión universitaria en las universidades latinoamericanas en el siglo XXI: tendencias y controversias.

Universidades, (67), 7-24. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37344015003>

Didáctica de la extensión universitaria II

Ana Agustina Zayas
Flavia María Belen Salce
Daniela Soledad Ricaldi

Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Jujuy
azayas@fhyics.unju.edu.ar
belensalce@fca.unju.edu.ar
ricaldidaniela01@gmail.com

RESUMEN

El presente trabajo se enmarca en el proyecto de investigación denominado “Didáctica de la Extensión Universitaria en las universidades públicas argentinas”, el cual tiene como objeto de estudio las especificidades implicadas en una didáctica especial de la extensión universitaria, a partir del análisis de fuentes documentales que corresponden a los últimos cinco Congresos Nacionales de Extensión Universitaria realizados en Argentina.

Particularmente en lo que refiere a esta ponencia se abordarán dos ejes específicos: por un lado la metodología de la enseñanza aplicadas para la formación de extensionistas y por otro lado la evaluación de los aprendizajes desarrollados en dichas experiencias a partir de la interpretación de las fuentes.

De esta forma el abordaje metodológico combina la lógica cualitativa y cuantitativa bajo la perspectiva de la Teoría Fundamentada de Glasser y Strauss (Soneira, 2007; Gaete Quezada, 2014); desde un marco epistemológico que propicia una investigación interpretativa en un diseño no experimental, flexible (Mendizabal, 2007).

Por lo tanto, el objetivo de la ponencia es identificar y analizar metodologías de enseñanza de la extensión universitaria y formas de evaluación de los aprendizajes de la extensión universitaria con relación a las buenas prácticas de enseñanza respecto de procesos y resultados.

PALABRAS CLAVE: extensión universitaria; metodología de la enseñanza; evaluación; formación extensionista

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo se enmarca en el Proyecto de investigación “*Didáctica de la extensión universitaria en las universidades nacionales públicas de Argentina*”, tratándose de una línea de investigación iniciada en el año 2009 en la cátedra de Práctica y Residencia de la carrera Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación (FHYCS - UNJU), en donde la práctica asidua de la función de extensión, junto con la de docencia, delimitó la necesidad de fortalecerla científicamente.

El objeto de estudio de esta investigación es la didáctica de la extensión universitaria, un área de investigación que, hasta la actualidad, presenta una carencia en términos teóricos, razón por la que se trata de una investigación exploratoria porque, hasta donde se pudo establecer, no existen abordajes respecto a la didáctica de la extensión universitaria.

En este proyecto se abordaron como pre-categorías de partida: unidad/profesión de los ponentes, concepción de enseñanza, didáctica de la extensión universitaria en entornos virtuales, planificación didáctica de la extensión universitaria, transposición didáctica de la extensión universitaria, metodología de la enseñanza y evaluación de los aprendizajes de la extensión universitaria, siendo estos dos últimos ejes los que se desarrollan a continuación.

En este sentido, contribuir en la producción de conocimientos sobre este objeto de estudio resulta de gran importancia científica teniendo en cuenta que la extensión universitaria es una función identitaria de la universidad, y consecuentemente avanzar en su fortalecimiento requiere la formación de extensionistas con métodos de enseñanza y evaluación específicos. De esta manera, poner el foco en la metodología de la enseñanza de la extensión universitaria significa partir del reconocimiento de una multiplicidad de métodos, estrategias y dispositivos teóricos prácticos (con sustento bibliográfico débil o fuerte), entre los cuales han predominado el método de investigación-acción, método de aprendizaje-servicio solidario y el taller. Así mismo, en lo que respecta a la evaluación de la extensión universitaria existen diversas herramientas que devienen de la investigación principalmente y se han adecuado a experiencias de extensión, por lo que no siempre responden a requerimientos específicos que permitan evaluar, aspectos o dimensiones propias de la extensión universitaria.

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN / INTERROGANTES PRINCIPALES

El problema que se investiga es ¿Cuáles son las especificidades implicadas en una didáctica especial de la extensión universitaria?

OBJETIVOS

GENERAL:

- Comprender el entramado de elementos facilitadores y obstaculizadores en la enseñanza de la extensión universitaria para avanzar en una didáctica de la extensión universitaria.

ESPECÍFICOS:

- Identificar y analizar metodologías de enseñanza de la extensión universitaria con relación a buenas prácticas de enseñanza respecto de procesos y resultados.
- Reconocer y analizar formas de evaluación de los aprendizajes de la extensión universitaria con relación a las buenas prácticas de enseñanza respecto de procesos y resultados.
- Establecer problemas que intervienen en la transposición didáctica de los saberes que forman parte de propuestas de enseñanza de la extensión universitaria.

ABORDAJE METODOLÓGICO

El presente trabajo parte de una lógica metodológica combinada cualitativa-cuantitativa bajo la perspectiva de la Teoría Fundamentada de Glasser y Strauss (Soneira, 2007; Gaete Quezada, 2014). En cuanto al marco epistemológico del trabajo corresponde a una investigación interpretativa en un diseño no experimental, flexible (Mendizabal, 2007), con una lógica metodológica combinada cualitativa-cuantitativa bajo la perspectiva de la Teoría Fundamentada de Glasser y Strauss (Soneira, 2007; Gaete Quezada 2014).

Las fuentes son documentales y corresponden a los últimos cinco Congresos Nacionales de Extensión Universitaria de Argentina. En una investigación anterior (López, 2014) se abordaron las 1257 ponencias de los primeros cuatro Congresos Nacionales de Extensión Universitaria de Argentina donde se establecieron las principales líneas, hipótesis e interrogantes sobre extensión universitaria que se desarrollaban en la argentina entre 1997 y 2010, una de las cuales era la curricularización de la extensión, no obstante, se pudo advertir allí que, por omisión, aparecía el emergente de la didáctica de la extensión universitaria. Es por ello que esta investigación retoma y continúa aquella otra, pero sobre un objeto recortado debido a que, si bien en aquellos eventos dicho objeto no estaba construido el principal supuesto, el mismo ya se proyectaba potencialmente, por lo cual se reanudaron los congresos subsiguientes, a saber:

- V Congreso “La Extensión Universitaria: sus aportes a los derechos humanos y al desarrollo sustentable” de la Universidad Nacional de Córdoba/Córdoba 2012
- VI Congreso “La Universidad en diálogo con la Comunidad. Construyendo una Institución en contexto” de la Universidad Nacional de Rosario/ Santa Fe 2014

- VII Congreso “Nuevos desafíos para la transformación académica y social” de la Universidad Autónoma de Entre Ríos/Paraná 2016
- VIII Congreso “La extensión universitaria en Latinoamérica y el compromiso social. La vigencia de la Reforma Universitaria.” de la Universidad Nacional de San Juan/2018
- IX Congreso de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires/Tandil 2021

Resulta imperioso mencionar que el criterio rector para a la hora de trabajar con los congresos nacionales antes que con instancias regionales (regiones de la Argentina) o locales, se debe a que en estos eventos participa de la organización la Red Nacional de Extensión Universitaria (REXUNI), dependiente del CIN, es decir las máximas autoridades de extensión universitaria del país, conferencistas y panelistas de alto nivel, poseyendo, además, una mayor acreditación que hace probable que se presenten trabajos más acabados y derivados de investigaciones. Así, al tratarse de una fuente documental se establecieron algunos criterios de fichado que hacen a la diferencia entre análisis documental y de información, descripción física y de contenidos: Indización (palabras clave y descriptores), resumen y clasificación (Dulzaides Iglesias y Molina Gómez, 2004; Castillo 2005).

El proceso de muestreo teórico partió de un universo con N=1335 unidades de análisis/ponencias con las que se elaboró una muestra intencional que finalmente se conformó de 56 unidades muestrales (Martínez Salgado, 2012).

En cuanto a las fases de la teoría fundamentada : Muestreo teórico, codificación (abierto axial y selectivo) estrategia de comparación constante y paradigma de codificación (Soneira, 2007; Gaete Quezada 2014), se ha realizado la la codificación por medio del software ATLAS.ti 7.5.4 (San Martín, 2014; Riaño Valencia y Vega Rueda, 2018), mientras que para la estrategia de comparación constante se utilizará la pre-categoría unidad/profesión de los ponentes como criterio de cotejo para establecer homogeneidades y heterogeneidades respecto al resto de los ejes.

De esta manera se trata de establecer coincidencias y discrepancias entre facultades, carreras y pertenencias profesionales de los ponentes respecto a la transposición de contenidos de la EU, formas de planificar y evaluar en materia de EU, etc. También si hay distinciones entre la didáctica de la extensión universitaria en el campo de las ciencias sociales respecto al de las ciencias duras (aunque en este avance no llegamos a establecer conclusiones al respecto ni en relación con el paradigma de codificación). Para la triangulación de la información y en relación con la estrategia de comparación constante se tiene previsto, elaborar cuestionarios confeccionados y distribuidos a través de Google Forms

(Abundis Espinosa, 2016) a partir de las hipótesis, interrogantes e incompletudes que surjan del trabajo con las unidades muestrales. Los mismos estarán dirigidos a los titulares de dichas ponencias y de los resultados que arrojen se hará una segunda ronda.

CONCLUSIONES

En cuanto a los ejes abordados para esta ponencia, se concluye con los siguientes resultados provisorios:

Respecto al eje **Metodología de la Extensión Universitaria** de la muestra intencional, se obtuvieron resultados de un total de 56 ponencias, es decir el 87,5% de la muestra intencional. De esta manera, a partir del análisis de las unidades muestrales fue posible evidenciar diversos procedimientos aplicados durante el proceso de formación para extensionistas, entre los cuales se reconoce El Aprendizaje y Servicio solidario, en tanto se identifica en las experiencias que han aplicado dicho método que se considera pertinente porque favorece la relación entre la Universidad y la comunidad de manera bidireccional.

Así mismo en palabras Pino y Vasquéz (2022) mencionan que estas propuestas educativas combinan procesos de aprendizaje, objetivos académicos/pedagógicos, con actividades de servicio a la comunidad, objetivos solidarios y éticos sociales, por lo que garantizan una formación integral del sujeto que articule los aspectos teóricos a una realidad concreta. Se inscribe por lo tanto en una metodología que pondera la formación experiencial, es decir como herramienta que facilita el aprender haciendo. (Espina Álava y Viguera Moreno, 2020)

Finalmente ha sido posible evidenciar de forma reiterada, cuatro características presentes en las experiencias identificadas en las unidades muestrales analizadas: En primer lugar se trata de un **servicio** destinado a atender necesidades reales y sentidas de una comunidad o un sector de la comunidad en condiciones de vulnerabilidad social, en segundo lugar se busca promover un **aprendizaje** principalmente experiencial protagonizado por los y las estudiantes; en tercer lugar se **planifica** de forma integrada con los contenidos curriculares específicos de las cátedras involucradas en cada proyecto de extensión y finalmente se reconoce aunque en menor escala un **componente de investigación** a la hora de indagar la comunidad a trabajar.

En lo que refiere al Taller, las unidades muestrales que han evidenciado dicha metodología, fundamentan su elección en la posibilidad de afianzar una co- construcción horizontal de conocimientos retomando y poniendo en valor saberes e intereses de todos los participantes involucrados. El enfoque de estos talleres es teórico-práctico y se encuentran no solo orientados al aporte de herramientas sino también a la resolución de problemas de la vida

cotidiana, desde un abordaje que incluya prácticas extensionistas integrales, multidisciplinares y que se enmarquen en una perspectiva de integración participativa de los estudiantes en proyectos de extensión como componente del currículo universitario. Estos talleres empíricos se fundamentan en lo mencionado por Camillioni A. (2020); La extensión ha incorporado, entre sus tareas, contribuir a la formación personal, profesional, ética y ciudadana de los estudiantes y, a un tiempo, poner el conocimiento universitario al servicio de la comunidad. Esta vinculación con la sociedad adquiere, de este modo, un papel formador que es crecientemente reconocido por las universidades, que asignan valor académico a la participación de los estudiantes en las actividades de extensión.

El Taller busca afianzar la tarea pedagógica que las/os docentes vienen desarrollando en sus aulas desde un abordaje que incluya prácticas extensionistas integrales, multidisciplinares. Gezmet S. (2022).

Estas metodologías, más allá de sus particularidades coinciden especialmente en que su principal meta es garantizar un aprendizaje desde la propia experiencia de los extensionistas, es decir que se encuentran enmarcadas pedagógicamente en el enfoque de la educación experiencial; así como también buscan fortalecer y profundizar los mecanismos de integración de la docencia y la extensión.

Respecto al eje de **evaluación de los aprendizajes en la extensión universitaria**, se puede concluir que esta pre categoría aparece en 49 unidades/muestrales (76.5 % de la muestra intencional), las cuales dan cuenta que las producciones teórico-metodológicas existentes hasta el momento son insuficientes para brindar respuestas a los desafíos que implican evaluar las prácticas extensionistas.

Monte Falicoff y Rucci (2021) ya adelantaban que era necesario construir nuevos caminos que posibiliten la creación de nuevas herramientas acordes a las exigencias y requerimientos de este tipo de experiencias, ya que “evaluar aspectos, dimensiones y variables propias de estas intervenciones (...) no están contemplados en los formatos de evaluación de las otras funciones universitarias” (p. 76).

Los instrumentos de evaluación que aparecen con mayor frecuencia en las ponencias analizadas son los informes finales con una posterior defensa oral, las jornadas de reflexión y debate, las encuestas, los cuestionarios, diarios de viaje, pósters, focus group y, por último, la creación de un recurso didáctico digital.

Son notorias las dificultades para evaluar y retroalimentar las prácticas extensionistas y los aprendizajes consecuentes de estas, ya que implica ampliar la mirada e incluir en los criterios de evaluación no solo contenidos de índole académica, sino también actitudinales. Tal como

afirma Rafaghelli y cols. (2023), la formación universitaria está orientada a la evaluación del dominio teórico de las disciplinas, pero no ha tenido en cuenta los saberes que se pueden adquirir de la experiencia práctica.

Tal como se menciona en una de las ponencias analizadas, “no es lo mismo leer para una parcial que para armar una actividad, construir una propuesta, dialogar con otros”, por lo tanto, comenzamos a vislumbrar una nueva forma de evaluar, en donde se ponen en juego no solo el aprendizaje de los saberes académicos que están reconocidos y legitimados dentro del curriculum, sino también saberes y capacidades que aprenden y desarrollan dentro de las prácticas extensionistas y en interacción con los actores sociales que intervienen. Por lo tanto, se considera necesario avanzar en una producción teórica sobre la evaluación de los aprendizajes para la formación de extensionistas considerando las condiciones del contexto de aprendizaje en donde tienen lugar las prácticas, de manera que se cuente con insumos que contribuyan a evaluar de manera consciente, dialógica y amplia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abundis, V. (2016) Beneficios de las encuestas electrónicas como apoyo para la investigación. *Tlatemoaniv. Revista Académica de Investigación*, 22, 168-186. <http://www.eumed.net/rev/tlatemoani/22/encuestas.pdf>
- Camilloni A. (2020). *La integración de la participación de los estudiantes en proyectos de extensión como componente del currículo universitario. InterCambios. Dilemas y transiciones de la Educación. vol. 7 n.º 2.*
- Castillo, L. (2005). *Análisis documental*. Biblioteconomía. <https://www.uv.es/macas/T5.pdf>
- Dulzaides Iglesias, M. E., y Molina Gómez, A. M. (2004). Análisis documental y de información: dos componentes de un mismo proceso. *ACIMED*, 12(2), 1. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1024-94352004000200011&lng=iso&tlng=es
- Espinar Álava, Estrella Magdalena, y Viguera Moreno, José Alberto. (2020). El aprendizaje experiencial y su impacto en la educación actual. *Revista Cubana de Educación Superior*, 39(3), e12. Epub 01 de octubre de 2020. Recuperado el 04 de junio de 2021.
- Faierman, F. (2023). La curricularización de la extensión como alternativa pedagógica universitaria. El caso del Programa de Prácticas Socioeducativas Territorializadas de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. *Integralidad sobre ruedas*. 100-118. Doi: <https://doi.org/10.37125/ISR.9.1.7>

- Gaete Quezada, R. (2014). Reflexiones sobre las bases y procedimientos de la Teoría Fundamentada. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 1(48), 149-172. http://www.revistacdyt.uner.edu.ar/spanish/cdt_48/documentos/005cdt_48.pdf
- Giesecke, S. y Lafosse M.P. (2020). La innovación educativa, en el marco del aprendizaje y servicio solidario y la experiencia profesional anticipada. *Revista Acta Herediana vol. 62, N° 1*. <https://revistas.upch.edu.pe/index.php/AH/article/view/3701/4101>
- Iucci, C. y Cardozo L. (2020). Escritura y publicaciones periódicas de extensión universitaria: panorama actual en Latinoamérica. *Em Extensão, Uberlândia*, 19(2), 4-24. <https://seer.ufu.br/index.php/revextensao/article/download/56948/30768>
- López, M. L. (2020). *Teoría y Metodología de la Extensión Universitaria. El caso argentino*. El Siku. https://www.academia.edu/88913899/Teor%C3%ADa_y_Metodolog%C3%ADa_de_la_Exte%20nsi%C3%B3n_Universitaria
- López, M. L. (2020). *Teoría y Metodología de la Extensión Universitaria. El caso argentino*. El Siku. https://www.academia.edu/88913899/Teor%C3%ADa_y_Metodolog%C3%ADa_de_la_Exte%20nsi%C3%B3n_Universitaria
- Martínez-Salgado, C. (2012) El muestreo en investigación cualitativa. Principios básicos y algunas controversias. *Ciência & Saúde Coletiva*, 17(3). 613-619. http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-81232012000300006&script=sci_arttext
- Mendizabal, N. (2007). Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa. En I. Vasilachis de Gialdano, *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.
- Michniuk, N.; Quispe, E. N; Román, V. C.; Sedán, B. (2023). Formación en curricularización de la extensión en la UNPA. *Revista EXTT, nro. 16*, 1-17. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/ext/article/view/43182/43148>
- Monti Falicoff, B. y Rucci, I. (2021). Reflexiones en torno a la Evaluación de Proyectos de Extensión Universitaria. *COMPROMISO SOCIAL: Revista de la UNAN-Managua, Extensión Universitaria*, 3(1). Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua.
- Oliveira, C. V. N. C. de, Tosta, M. de C. R., & Freitas, R. R. de. (2020). Curricularização da extensão universitária: uma análise bibliométrica. *Brazilian Journal of Production Engineering*, 6(2), Edição Especial "Gestão Pública", 114-127. <https://periodicos.ufes.br/bjpe/article/view/30835/21170>
- Pino, V. y Vasquez, D (2022). La Extensión Universitaria en el Moldeamiento de los futuros profesionales para la implementación de la estrategia APS en los territorios. *Revista*

Americana de Emprendedorismo e Inovacao American Journal of entrepreneurship and innovation. ISSN: 2674-7170 <https://periodicos.unespar.edu.br/raei/article/view/4500/3090>

Rafaghelli, M.; San Román, C. y Turriani, M. (2023). La evaluación educativa como práctica para pensar la integralidad de funciones universitarias. *Revista de Extensión Universitaria N° 18*. Universidad Nacional de Santa Fé.

Riaño Valencia, M. J., Vega Rueda, J. A. (2018). *Contenido del protocolo para el uso de ATLAS.ti* [Trabajo de especialización, Universidad Distrital Francisco José de Caldas Facultad de Ciencias y Educación]. <https://repository.udistrital.edu.co/bitstream/handle/11349/8928/VegaRuedaJenyAngelica2018.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

San Martín, D. (2014). Teoría fundamentada y Atlas.ti: recursos metodológicos para la investigación educativa. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16(1), 104-122. <http://redie.uabc.mx/vol16no1/contenido-sanmartin.html>

Soneira, A. J. (2007). La teoría fundamentada en los datos (Grounded Theory) de Glaser y Straus En I. Vasilachis de Gialdano, *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.

Steiman, J. (2012). *Más didáctica en el nivel Superior*. Miño y Dávila.

Zabalza M. (2003). *Competencias Docentes del Profesorado Universitario*. Narcea Ediciones.2003.

Docencia y extensión. Aplicando conceptos integrados del curso de biofísica

Joaquín Bruzzo Lafratto

Mariano Falcón

Pablo de la Sota

Daniel Olaiz

Fernanda J. Coll Cárdenas

Facultad de Ciencias Veterinarias. Universidad Nacional de La Plata

jlafratto@fcv.unlp.edu.ar

mfalcon@fcv.unlp.edu.ar

delasotapablo@yahoo.com.ar

dolaiz@fcv.unlp.edu.ar

fcollcardenas@fcv.unlp.edu.ar

RESUMEN

La UNLP, se sustenta en tres pilares: enseñanza, investigación y extensión. Pero cada uno de estos pilares fundamentales no deben considerarse como compartimentos estancos.

El objetivo de este trabajo fue visibilizar la importancia de la integralidad de la docencia y la extensión, principalmente en la Cátedra de Introducción a la Biofísica, donde docentes y estudiantes, aplicaron los conocimientos adquiridos propiciando un mayor acercamiento entre la academia y la sociedad, a partir de una educación experiencial.

Se realizaron diferentes proyectos extensivos en los barrios periféricos, con estudiantes universitarios de la carrera, como así también profesionales de medicina veterinaria que participan en nuestra materia, haciendo hincapié en que los temas vistos en ella no son solo conocimientos teóricos con alto contenido exacto, sino de utilidad en la práctica diaria veterinaria, permitiendo acercar a los estudiantes a espacios de práctica real, tomando contacto con la comunidad, alcanzando importantes logros desde diferentes puntos de vista. Podemos concluir que la extensión como parte de la vida académica integrada, contribuye de manera significativa a una mejor calidad y pertinencia universitaria, participando activamente en los procesos de enseñanza-aprendizaje, generando nuevos conocimientos y en la apropiación social, concentrando esfuerzos para una mayor inclusión.

PALABRAS CLAVE: integración; medicina veterinaria; introducción a la biofísica; educación experiencial

INTRODUCCIÓN

En la Facultad de Ciencias Veterinarias de la Universidad Nacional de La Plata (FCV, UNLP), se estudian dos carreras de interés público: Medicina Veterinaria y Microbiología, teniendo los profesionales egresados inserción laboral en el campo de la salud pública y en actividades de interés social, para todas las ramas de ambas profesiones (<https://www.fcv.unlp.edu.ar/institucional/nuestra-facultad-5066>).

En la Carrera de Medicina Veterinaria se distinguen en su plan de estudios, principalmente dos ciclos, uno más generalista y otro más orientado a los estudios veterinarios. La Cátedra de Introducción a la Biofísica, perteneciente al Departamento de Ciencias Básicas, dentro de ese ciclo generalista, dicta el Curso de Biofísica, en el primer año de la Carrera, confluyendo en él estudiantes ingresantes y otros que recursan nuestra asignatura, provenientes de todo el país, así también como extranjeros, para los que cursan el primer año de la carrera implica un proceso que se produce en tres tiempos:

...el tiempo de la alienación o entrada a un universo desconocido que rompe con el mundo anterior; el tiempo del aprendizaje o movilización de energías, definición de estrategias, adaptación progresiva y el tiempo de la afiliación o de relativo dominio de las reglas institucionales. (Marín, 2021, p. 3-4), citado por Amasino y col. (2023, p.185)

El Curso de Biofísica plantea a esta disciplina como una ciencia integradora que, mediante la aplicación de principios y fundamentos de la física, química y matemática, estudia los fenómenos biológicos que ocurren en todos los diferentes niveles de los organismos vivos, desde átomos y moléculas hasta células, tejidos y el organismo en su conjunto, buscando aportar las bases necesarias para la comprensión de la fisiología animal (Laporte y Fernández Blanco, 2018). Además, brinda respuesta en la clínica veterinaria diaria, donde el profesional debe dosificar medicamentos o volúmenes de fluidos que administrará a su paciente (Laporte y Fernández Blanco, 2018). A lo largo del Curso se desarrollan también los fundamentos físicos de diferentes técnicas de aplicación complementarias para el diagnóstico y tratamiento en Medicina Veterinaria, como por ejemplo el electrocardiograma, la ultrasonografía, la radiografía, etc. (Laporte y Fernández Blanco, 2018; Pellegrino y col., 2023).

La UNLP, por su parte, se sustenta principalmente en el desarrollo y fomento de tres grandes pilares: enseñanza, investigación y extensión, siendo con esta última especialmente con la que contribuirá a la búsqueda de respuestas a problemas sociales, fundamentalmente de los sectores más vulnerables (Palma, 2024). En el estatuto de nuestra Universidad, artículo 17, se define a la Extensión universitaria

como un proceso educativo no formal de doble vía, planificada de acuerdo con intereses y necesidades de la sociedad, cuyos propósitos deben contribuir a la

solución de las más diversas problemáticas sociales, la toma de decisiones y la formación de opinión, con el objeto de generar conocimiento a través de un proceso de integración con el medio y contribuir al desarrollo social. (<https://unlp.edu.ar/extension/extension-7948-12948/>)

Los proyectos desarrollados para dicha extensión universitaria tienden a ser formativos, permitiendo complementar los conceptos teóricos curriculares con la práctica. Se realizan generalmente, como ya comentamos, con el fin de resolver diferentes problemáticas y demandas de la comunidad. “Dentro del ámbito de la salud, más allá de las perspectivas de enfermedad/atención/curación (modelo médico hegemónico), desde la medicina comunitaria, la prevención y promoción de la salud ocupa un espacio privilegiado” (Pelliti, Casana y Sisu, 2020, p.3).

En los barrios más vulnerables la relación del hombre con sus animales se atribuye a diferentes cuestiones, afectivas en el caso de los caninos y felinos y de trabajo en el caso de los equinos. En estos sectores, la crisis económica y social hace que esta convivencia muchas veces no se desarrolle en la forma más adecuada, siendo común observar perros y gatos sueltos o abandonados en la vía pública, lo que constituye uno de los mayores problemas que las comunidades identifican entre los inconvenientes que los preocupan (Olaiz y col., 2019). Las dificultades aumentan cuando los animales tienen cría, porque a los escasos recursos para su alimentación se suma la imposibilidad de solventar la asistencia médica, con el consiguiente impacto negativo en sanidad y control poblacional animal, siendo además un riesgo para la salud pública ante la posibilidad de transmisión de enfermedades zoonóticas. En ese sentido, los proyectos de extensión intentan contribuir principalmente, a partir de la transferencia de recursos de la Universidad al barrio, a mejorar la calidad de vida de la comunidad, potenciando políticas públicas en el área de salud, lugar donde las acciones del Estado no siempre son suficientes.

Pero cada uno de estos pilares fundamentales no deben considerarse como compartimentos estancos, ya que parte de los actores son los mismos. La integración entre docencia y extensión, son tan necesarias como propiciar iniciativas institucionales que direccionen y jerarquicen los esfuerzos y experiencias individuales y grupales, con especial énfasis en la formación en pos de prácticas universitarias que conjuguen calidad académica y compromiso social (Palma, 2024). Como menciona Aguirre (2016) “el desafío al que se enfrenta la Universidad actual es lograr poner en juego diversas estrategias tendientes a mejorar sus modelos de organización, en función de ajustar el diálogo entre investigación, docencia y extensión, para optimizar las prácticas académicas” (p. 78).

El objetivo de este trabajo fue el de visibilizar la importancia de esa integralidad, principalmente en la Cátedra de Introducción a la Biofísica, donde docentes y estudiantes que han cursado nuestra asignatura, aplicaron los conocimientos adquiridos en las mascotas de los barrios propiciando así un mayor acercamiento entre la academia y la sociedad, a partir de una educación experiencial.

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

Los proyectos se llevaron a cabo principalmente como consecuencia de la inquietud de autoridades municipales y de la comunidad, a partir de la detección de situaciones problemáticas en relación con la aparición de casos de enfermedades zoonóticas, estableciéndose el contacto por medio del Consejo Social de la UNLP, con equipos de voluntarios extensionistas de nuestra Facultad. Luego de varias reuniones, se discutieron las problemáticas y se sentaron las bases a partir de las cuales se establecieron los lineamientos fundamentales de los proyectos.

La construcción de todo proyecto de extensión involucra diferentes fases: identificación del desafío, diseño del proyecto, ejecución y evaluación. Desarrollándose también, una serie de procesos transversales como espacios de reflexión, sistematización y evaluación que atraviesan su desarrollo y permiten darle más solidez con el fin de alcanzar los objetivos previstos (Tapia, 2000, 2002).

El diseño y desarrollo de las estrategias fueron considerados desde la perspectiva que plantea Uranga (2011) quien sostiene que son “las directrices que se adoptan con la finalidad de abordar una situación, por lo que estarán intrínsecamente emparentadas con la acción, con las formas de hacer o de generar criterios para el hacer”.

En ese sentido, se realizaron diferentes proyectos extensivos en los que los beneficiarios directos fueron familias con condiciones sociales vulnerables de barrios periféricos de las ciudades de La Plata y Berisso; los beneficiarios indirectos fueron los miembros restantes de la comunidad a partir de las modificaciones esperadas en el entorno inmediato, pero contribuyeron además, en la formación de estudiantes universitarios de los diferentes años de la carrera, como así también de los profesionales de la medicina veterinaria, no solamente desde el punto de vista puramente académico sino entendido desde nuestra calidad humana y social.

Algunos de los actores que los llevaron a cabo (profesionales y estudiantes) participan en nuestra materia, intentando en varios momentos hacer hincapié en que los temas vistos en ella no son solo conocimientos teóricos de una materia con alto contenido exacto, sino de

gran aplicación y utilidad en la práctica diaria veterinaria, tales como: el cálculo de masa/peso de los animales intervenidos, mediante el uso de diversas balanzas, a partir del cual se pudo dosificar los diferentes fármacos empleados tales como pulguicidas, antiparasitarios internos, hasta alguna intervención de derivación con antibióticos; como también la toma de temperatura mediante el uso de termómetros como instrumentos de medida, junto con la inspección general de los animales, como medidas de control clínico, antes de decidir administrar o no una vacuna.

Para el logro de los objetivos planteados en los proyectos se utilizó una metodología participativa en la que los diferentes integrantes realizaron sus aportes desde las distintas áreas del conocimiento, contribuyendo al desarrollo de acciones tendientes a mejorar la calidad de vida tanto de los animales como de los individuos en estrecha relación (propietarios, vecinos de cada barrio), entendiendo el concepto de Salud como de Una sola Salud. Se intentó así, abordar el binomio persona/animal doméstico representando una relación estratégica para tratar el cuidado de la salud de los humanos, los animales y el medio ambiente (Olaiz y col., 2022). En cada una de las jornadas barriales los docentes propiciaron el diálogo directo entre los estudiantes integrantes de los proyectos y los grupos familiares que concurrieron con sus mascotas para la atención sanitaria, orientándolos fundamentalmente en la prevención de enfermedades zoonóticas y la tenencia responsable.

VALORACIÓN ANALÍTICA - LOGROS Y DESAFÍOS FUTUROS

Los proyectos realizados alcanzaron importantes logros desde diferentes puntos de vista. En cuanto a los proyectos en sí, a través de dos primeras líneas de acción utilizadas (diagnóstico social y difusión) rápidamente se logró instalar el tema en la comunidad. Por medio de acciones concretas como fueron Jornadas de desparasitación y vacunación, en primeras instancias y luego Jornadas de esterilización masivas de caninos y felinos, se logró un impacto considerable desde el punto de vista sanitario, ya que, por medio de la prevención se contribuyó a que se reduzca en gran medida la posibilidad de aparición de enfermedades zoonóticas en la comunidad; por medio de la educación, disminuyó la cantidad de animales sueltos sin dueño en la vía pública y como consecuencia de esto, el número de personas mordidas.

Desde el punto de vista académico, los proyectos permitieron acercar a los estudiantes a espacios de práctica real, tomando contacto con la comunidad en sectores donde, si la Universidad no se acerca, la atención de los animales queda en un segundo plano debido a las serias dificultades socioeconómicas de los sectores abordados.

Las prácticas solidarias desarrolladas en los barrios periféricos constituyeron así, un excelente espacio para desarrollar actividades de diagnóstico, prevención y control de enfermedades zoonóticas, implementar medidas de control poblacional animal y tenencia responsable de animales de compañía, en áreas de riesgo desde el punto de vista sanitario con la intencionalidad pedagógica de mejorar la calidad del proceso de enseñanza aprendizaje generando nuevos espacios de práctica para los estudiantes y por otro, la intencionalidad solidaria de ofrecer una respuesta participativa a una necesidad de la comunidad. Se logró en ese sentido, abordar de forma muy positiva una educación experiencial.

Los estudiantes extensionistas tuvieron, además, la posibilidad de ponerse en el lugar del otro y “traducir” el lenguaje científico para adaptarlo a las necesidades y conocimientos de las distintas personas que se encontraban en las salas de espera; ese fue uno de los grandes desafíos que debieron enfrentar, del cual salieron airoso en la mayoría de los casos.

CONCLUSIONES

Uno de los desafíos más importantes que enfrenta la Universidad está relacionado con el logro de integrar los pilares sustantivos de docencia y extensión, institucionalizando este concepto y dándole un mayor reconocimiento académico a ésta última.

La extensión como parte de la vida académica integrada, contribuirá de manera significativa a una mejor calidad y pertinencia universitaria, participando activamente en los procesos de enseñanza-aprendizaje, generando nuevos conocimientos y en la apropiación social, concentrando esfuerzos para una mayor inclusión.

En ese mismo sentido, la modalidad de educación experiencial puede significar para la Universidad reafirmar el compromiso de formación que tiene con los estudiantes y con toda la sociedad, lo que implicaría “participar en procesos de intervención social que posibiliten 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

Aguirre, S. E. (2016). La articulación entre docencia e investigación en la formación de grado y postgrado. Su transferencia hacia la comunidad. *Americanía* (4), p.78. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/90455>

- Amasino, A. J., Buchamer, A., Bruzzo Lafratto, J., Garcia Olgati, B., Domínguez, W.R. (2023). Curso Intensivo de Biofísica para favorecer la permanencia de los estudiantes de primer año de la Carrera de Medicina Veterinaria. En Giordano, Carlos; Morandi, Glenda (comp.), *Memorias de las 4º Jornadas sobre las prácticas docentes en la Universidad Pública. Producir universidad, garantizar derechos y construir futuros en el mundo contemporáneo*. p.185
<http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/152528>
- 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.
- Facultad de Ciencias Veterinarias, UNLP. (s.f.) *Nuestra facultad*. Institucional.
<https://www.fcv.unlp.edu.ar/institucional/nuestra-facultad-5066>
- Laporte, G. M., Fernández Blanco, M. (2018). Capítulo 1: Biofísica como ciencia biológica. Integración de los sistemas físicos en los organismos vivos. En: F. J. Coll Cárdenas, D. F. Olivera (Comp.), *Biofísica para estudiantes de Ciencias Veterinarias*. (1ra ed, pp. 6-7). EDULP.
- Marín, L. (2021). La tutoría pedagógica y el oficio de estudiante: el desarrollo de hábitos y prácticas en el proceso de adaptación a la Universidad. *Trayectorias Universitarias*, 7(13). 079. Recuperado a partir de <https://doi.org/10.24215/24690090e079>
- Olaiz, D.; Broglia, G.; Robledo, O.; Dell'Oso, A.; Montenegro, M.; Muriel, M. (2019) *El hospital veterinario en el barrio. Un espacio de prácticas extramuros*. Proyecto de extensión. Convocatoria 2019.
- Olaiz, D.; Dell'Oso, A.; Bruzzo Lafratto, J.; Broglia, G. (2022). *Vos y tus mascotas, una salud compartida. Nuestro trabajo durante el período 2016-2019*. Expo IDEAR SALUD. Secretaría de Salud, UNLP
- Palma, S. (2024). *Secretaría de extensión universitaria*.
https://unlp.edu.ar/extension/organigrama_de_la_secretaria_de_extension_universitaria-2046-7046/
- Pelitti, P., Casana, N. y Sisu, M. (2020). Estrategias de prevención y promoción de la salud: un puente entre medicina y comunicación, la experiencia en la Universidad Nacional de La Plata. En *Revista Masquedós* N° 5, Año 5. Secretaría de Extensión UNICEN. Tandil, Argentina. p.3
- Pellegrino, F., de la Sota, P., Olaiz, D., Coll Cárdenas, F. (2023). Impacto de Tutorías Disciplinarias para Evaluación Final Integradora del Curso de Biofísica. En Giordano, Carlos; Morandi, Glenda (comp.), *Memorias de las 4º Jornadas sobre las prácticas docentes en la*

Universidad Pública. Producir universidad, garantizar derechos y construir futuros en el mundo contemporáneo. p.200-201

<http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/152528>

Secretaría de Extensión UNLP. (s.f). *La extensión universitaria en la UNLP*
<https://unlp.edu.ar/extension/extension-7948-12948/>

Tapia, M. (2000). *La solidaridad como pedagogía*. Buenos Aires, Ciudad nueva.

Tapia, M. (2002). El aprendizaje-servicio en América Latina. En: *Aprender sirve, servir enseña*. Buenos Aires, CLAYSS.

Uranga, W. (2011). *Para pensar las estrategias en la planificación desde la comunicación*.

Disponible en: http://www.wuranga.com.ar/images/pdfs/estra_2011.pdf

El proyecto de intervención comunitaria en salud pública (PIC) en el curso de epidemiología y salud pública aplicada en la FCV- UNLP

María Lucila Benito
María Cecilia Villat
Leandro Amado

Facultad de Ciencias Veterinarias. Universidad Nacional de La Plata
lucila_benito@yahoo.com.ar

RESUMEN

El objetivo central es compartir la experiencia que se lleva a cabo desde el año 2019 en el Curso de Epidemiología y Salud Pública Aplicada materia de cuarto año de la Carrera de Medicina Veterinaria UNLP, donde se plantea la posibilidad que los/as estudiantes realicen un Proyecto de Intervención Comunitaria (PIC) aplicado a la salud pública sobre diferentes temáticas de interés dentro del programa de la materia. A partir del trabajo los/las estudiantes realizan un proceso de aprendizaje desde el territorio como actividad práctica y obligatoria. En la Facultad de Ciencias Veterinarias varias de las prácticas de esta área estaban, hasta ese momento, supeditadas a actividades de extensión extracurriculares. Esta actividad se desarrolla a través de la función docente-tutor acompañando durante todo el trayecto en la elaboración del PIC. Es fundamental, previo al trabajo en territorio, sensibilizar a estudiantes para acercarlos a las problemáticas reales de la Salud Pública. Este tipo de experiencia verifica un movimiento dinámico y dialéctico entre enseñanza aprendizaje e intervención social con fuerte impacto en el modo de producir conocimiento.

PALABRAS CLAVE: formación práctica; trabajo en territorio; salud pública; perfil profesional.

CARACTERIZACIÓN Y PROBLEMATIZACIÓN REFLEXIVA DE LOS PROCESOS FORMATIVOS O DE LAS PRÁCTICAS DOCENTES QUE SE ABORDAN

El curso de cuarto año **Epidemiología y Salud Pública Aplicada** de la Carrera de Medicina Veterinaria de la UNLP, cuenta con el antecedente de trabajo territorial con estudiantes desde el año 2019 en diferentes barrios del Municipio de la ciudad de La Plata y de Berisso donde diversas temáticas de la materia los atraviesa como : factores de riesgo y prevención de enfermedades zoonóticas y saneamiento ambiental, aseguramiento del suministro y calidad de agua potable, enfermedades transmitidas por alimentos (ETAS), entre otros. Realizan un Proyecto de intervención Comunitaria (PIC)²¹ en Salud Pública grupal, que posibilita la interrelación entre pares simulando la inserción de futuros laborales en ámbitos públicos o privados, fortaleciendo las relaciones interpersonales, introduciéndolos al trabajo en equipo, culminando con la redacción completa de un Proyecto que incluye material de capacitación y difusión. La carrera de Medicina Veterinaria en la UNLP incorpora enfoques transversales en diferentes actividades curriculares de las áreas básica y profesional veterinaria, correspondientes a las siguientes temáticas: Bienestar animal, Bioseguridad, Una Salud y Desarrollo sostenible. Consideramos que estos conceptos son de gran importancia para incorporar en nuestro equipo de docentes la generación de nuevas formas de enseñar. El concepto *Una Salud* implica enfoques integrales para abordar las enfermedades de animales y humanos, considerando componentes ambientales, culturales, políticos y socioeconómicos, y el concepto de *Desarrollo sostenible* integra los principios a través de los cuales se trata de satisfacer las necesidades económicas, sociales, de diversidad cultural y de un medio ambiente sano de la actual generación, sin poner en riesgo la satisfacción de estas a las generaciones futuras. (*Resol Ministerial 977/2022*)²². Un pilar importante al que empezamos a darle importancia es la formación práctica como uno de los ejes articuladores de los aprendizajes, correspondiendo a aquellas actividades mediante las cuales los estudiantes adquieren las capacidades, habilidades y destrezas para la aplicación de sus conocimientos en el análisis de fenómenos, hechos, elementos y procesos que contribuyen a la formación del perfil profesional. *Nos planteamos desde el curso ¿cómo la formación práctica tiene que abarcar, entre otras acciones, el trabajo en territorio? ¿cómo forjar la interacción con diferentes actores y comunidades?* Aquí, la importancia reside en que los/as estudiantes, ya desde los tramos medios de su trayectoria incorporen el perfil profesional de la carrera. El/la

²¹ En todo el texto nos referiremos al PIC: Proyecto de Intervención Comunitaria

²² La Resolución Ministerial que aprueba los contenidos curriculares básicos, carga horaria mínima, criterios sobre intensidad de la formación práctica y estándares para la acreditación de las carreras de VETERINARIA/MEDICINA VETERINARIA.

Médico/a Veterinario/a es un/a profesional universitario con una formación de carácter generalista, humanista, crítico/a y reflexivo/a apto/a para comprender y traducir las necesidades de individuos y grupos sociales. Así mismo, posee capacidades para investigar, desarrollar y gestionar actividades promotoras de la salud y calidad de vida de los animales y del ser humano, así como propiciar una producción eficiente en el marco del desarrollo sustentable.

¿CÓMO PLANIFICAMOS LA ACTIVIDAD PRÁCTICA?

Definimos el PIC como una propuesta de estrategia pedagógica-educativa centrada en la Salud Pública, integrando los conocimientos y las metodologías prácticas con el perfil profesional del Médico Veterinario. Estudiantes se insertan en la comunidad/barrio, realizan un diagnóstico de la situación identificando problemáticas relacionadas con la salud de la población humana y animal. La Epidemiología, es el estudio de todo fenómeno que acontece en una población y tiene una utilidad eminentemente aplicativa: ayuda a conocer y resolver problemas poblacionales de salud. Observa, describe y analiza la frecuencia, distribución y determinantes de la salud y de la enfermedad en las poblaciones. Por ello, se considera una ciencia básica para la medicina preventiva y una fuente de información para la formulación de políticas de salud pública. La Salud Pública como las Ciencias Veterinarias y Humanas poseen raíces comunes en la práctica de la medicina colectiva, y, además, se plantean objetivos comunes. Es un campo disciplinar clave para la formulación de políticas de Salud Pública. Según Resolución Ministerial (977/2022) el perfil del Médico Veterinario: *“Debe tener conocimiento del entorno social, cultural y económico, siendo capaz de comprometerse con la responsabilidad social de la profesión”*.

El curso se planifica intentando que los estudiantes se impliquen en las prácticas, de manera que docentes actúan como moderadores de la transmisión de los conocimientos, incentivando que estos surjan naturalmente. Por lo tanto, el trabajo del docente representa simplemente un catalizador en el proceso de enseñanza aprendizaje -tutor-, ya que el estudiante es constantemente motivado a descubrir en la bibliografía, en el material de estudio y en la resolución de problemas los conceptos inherentes a la Epidemiología Aplicada y la Salud Pública. Los/as estudiantes se reunirán en pequeños grupos, el equipo docente selecciona temas relacionados con el programa de la materia que puedan tener intervención en proyectos de salud pública y que se piensen en un territorio específico; a cada grupo se le asigna un tema y un tutor docente que acompañará el proceso de la confección del proyecto materializado en la realización de un trabajo en territorio como actividad educacional práctica

y obligatoria, pensada desde las aulas que pueda trascender extramuros hacia la salud de la comunidad, sus animales y el medio ambiente. En la Facultad de Ciencias Veterinarias muchas de las prácticas de esta área estaban, hasta ahora, supeditas a actividades de extensión extracurriculares.

En este sentido los objetivos que se proponen en el programa del curso se relacionan a que los estudiantes puedan:

1. Evaluar información relacionada con problemas sanitarios animales, comunes al humano y los animales o ambientales para determinar sus causas
2. Saber realizar, formular, ejecutar y evaluar programas de prevención, control y erradicación de enfermedades animales, enfermedades comunes al hombre y los animales y aspectos ambientales relacionados con la salud animal y humana.

Es de suma importancia trabajar en la creación de la teoría desde la práctica y principalmente enmarcado en un ejercicio colaborativo con otros de manera de desmantelar el concepto de práctica pedagógica desde la soledad del aula. En este sentido el trabajo colaborativo interdisciplinario constituye una vía que posibilita perfeccionar el proceso de enseñanza aprendizaje y la formación de profesionales, teniendo en cuenta que el desarrollo científico técnico transita hacia niveles de mayor integración, por lo que se convierte en un imperativo de la pedagogía atemperar estas exigencias de la ciencia con la manera en que se aprehenden los conocimientos en las aulas, a pesar de las dificultades que se presentan para su puesta en práctica.

El PIC pretende que los estudiantes en el desarrollo del mismo puedan:

- Comprender la importancia de la planificación en Salud.
- Reconocer los diferentes actores involucrados en el Sistema de Salud.
- Reconocer las etapas de la planificación estratégica en el marco de un proyecto de intervención: planteamiento de un problema, diagnóstico de la situación, objetivos generales y específicos, así como actividades a desarrollar.
- Elaborar instrumentos de recolección de datos (realización de encuestas, registro de observaciones de campo, entrevistas con informantes claves) para la obtención de la información y diagnóstico de la situación
- Saber aplicar métodos estadísticos para su análisis.
- Elaborar conclusiones sobre la experiencia realizada en la comunidad.
- Construir diferentes instrumentos de difusión en el marco de las herramientas de Educación Sanitaria.

EL PIC Y LA ARTICULACIÓN CON EL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE

La importancia de la formación práctica constituye uno de los ejes articuladores de los aprendizajes, correspondiendo a aquellas actividades mediante las cuales el estudiante adquiere las capacidades, habilidades y destrezas para la aplicación de sus conocimientos en el análisis de fenómenos, hechos, elementos y procesos que contribuyen a la formación del perfil profesional. Desde el curso año a año establecemos la revisión de actividades prácticas, cómo intervenir desde la interdisciplinariedad con otros docentes, articulando espacios de trabajo comunitario, incorporando herramientas teóricas que construyan aprendizaje. Este eje de intervención creemos que es el más importante porque es allí donde la cuestión de los problemas ambientales entra en escena con los conceptos de Una Salud y de desarrollo sostenible. La formación práctica tiene que abarcar, entre otras acciones, el trabajo en territorio, y es allí donde se forja la interacción con diferentes actores y comunidades.

Los abordajes interdisciplinarios son una herramienta clave en busca de este objetivo. La amplitud de miradas siempre propone respuestas. Es en esta dirección donde la generación de conocimiento cobra importancia a la hora de plantearnos nuevos desafíos y estrategias superadoras para esta propuesta que iniciamos desde la cátedra hace algunos años. Cuando salimos a territorio es donde nos dimos cuenta de que hay otras formas de pensar la enseñanza y generar conocimiento sobre las mismas ideas.

Como formadores de futuros profesionales de la salud pública debemos proveer las herramientas y diagnósticos para ser competentes y capaces de responder a las exigencias de la sociedad actual, asegurar la salud de la población en forma global, garantizando la sanidad de especies animales, preservando el medio ambiente.

Es en este sentido algunas de las estrategias de acción que proponemos desde el PIC a lo largo de la cursada se relacionan con los siguientes aspectos:

- ✓ Desde el 2019 se realizan trabajos en territorio sobre diferentes temáticas relacionados al Programa de la Materia, elegidos por los estudiantes y tutoriados por docentes en todo el desarrollo de la cursada.
- ✓ La importancia de articular las salidas a territorio con los Municipios de La Plata y Berisso en las áreas de Zoonosis Locales.
- ✓ La interrelación con los actores involucrados (promotores de salud) en los Centros de Atención Primaria de Salud de cada uno de los barrios involucrados.

- ✓ Participación activa en proyectos de extensión en convocatorias específicas en los centros comunitarios de extensión (CCEU) en la detección de las demandas prioritarias (actualmente dos proyectos en barrio Abasto y Villa Elvira).

Estas acciones año a año nos lleva a generar un movimiento dinámico y dialéctico caracterizado por la forma de entretejer la enseñanza aprendizaje y la intervención social generando un impacto en el modo de producir conocimiento.

POSIBLES LÍNEAS DE TRANSFORMACIÓN

La propuesta pedagógica de aprendizaje-servicio resulta posible en este contexto, según Dewey (1960) el “*aprender haciendo*” como principal influencia teórica en los orígenes del concepto. Siguiendo esta línea de pensamiento, un proyecto de aprendizaje-servicio bien planificado permite la construcción de conocimientos, actitudes, habilidades y destrezas necesarios para el desempeño profesional y desarrollar compromisos ciudadanos que figuran en las misiones institucionales y que no siempre se concretan en las aulas. (Tapia, 2006)

Esta experiencia educativa nos permite analizar nuestras propias prácticas y evaluarlas año a año y a partir de estos espacios de reflexión podemos mencionar los siguientes aportes:

- La incorporación de esta práctica educativa como modelo de Una Salud, basada en el aprendizaje-servicio, colabora en la construcción del perfil de formación de carácter generalista, humanista, crítico, reflexivo y apto para comprender y traducir las necesidades de individuos y grupos sociales del futuro Médico Veterinario.
- El PIC fomenta el desarrollo de contenidos actitudinales ya que al ser un trabajo grupal e ir al territorio esto trasciende el mundo individual, empatizando con estilos de vida diversos a los propios, con los de su entorno, y con el de otras especies.
- Los estudiantes tuvieron que prepararse para transmitir conocimientos de tal manera que se tornen comprensibles para todas las personas desarrollando sus habilidades para la comunicación.
- La elaboración del trabajo final involucra la participación social real, requiere de un importante compromiso por parte de los involucrados con la doble finalidad de generar conocimiento colectivo y promover modificaciones en las condiciones de vida de la comunidad, sobre todo en aquellos con mayores necesidades.

Esta propuesta es el puntapié inicial integrador en donde los/as estudiantes puedan tener la posibilidad de involucrarse en problemáticas reales de la salud humana y animal en una comunidad específica pudiendo incorporar los contenidos teóricos que se van dando en la cursada. En este sentido una “educación de calidad” debe abarcar tanto conocimientos científicos de excelencia como la formación en las competencias y valores necesarios para el buen desempeño en el mundo del trabajo y el ejercicio de una ciudadanía participativa y solidaria. Desde esta perspectiva el aprendizaje *“Reconoce a la democracia como una activa participación de aprendizaje, y privilegia la activa participación en la vida de la comunidad como un puente para ejercer la ciudadanía. Dada esta estrecha relación con los valores cívicos, refuerza aquellos aspectos del currículo vinculado al pensamiento crítico, el discurso público, las actividades grupales y la vinculación con la comunidad.”* (Herrero, 2002)

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ander-Egg, E. y Aguilar Idañez, M.J. (2004). *Cómo elaborar un Proyecto. Guía para diseñar un proyectos sociales y culturales* (18a. Ed.). Lumen/Hvmanitas. Buenos Aires. Argentina
- Ander- Egg, E (1991). *Introducción a la Planificación*. Siglo XXI España Editores S.A
- Blas, I. y col.(2008). *Manual de Epidemiología Veterinaria*. Universidad de Zaragoza. ISBN: 9788461162154. España
- Peters, D. H. , Nhan T. Tran, Taghreed, A. *Investigación sobre la implementación de políticas de salud: Guía práctica. Alianza para la Investigación en Políticas y Sistemas de Salud*, Organización Mundial de la Salud. Recuperado en: http://www.who.int/alliancehpsr/resources/Implementation_Research_SP.pdf
- Dewey, J. (1960). *Experiencia y educación*, Buenos Aires, Editorial Losada.
- Herrero, M. A. (2002). *El “problema del agua”. Un desafío para incorporar nuevas herramientas pedagógicas al aula universitaria*. Tesis para la especialidad en docencia universitaria. Facultad de Ciencias Veterinarias. Universidad de Buenos Aires, agosto 2002.
- Jaramillo Arango C.J. y Martínez Maya, J. (2010). *Epidemiología Veterinaria*. Editorial El Manual Moderno. México
- Hernández Sampieri, R (2014). *Metodología de la Investigación* (6ta. ed). Editorial Mc Graw-Hill. México
- Tapia, María Nieves (2006). *Aprendizaje y servicio solidario en el sistema educativo y las organizaciones juveniles*. Ciudad Nueva. Buenos Aires.

Hacia una formación integral. Las prácticas socioeducativas como confluencia entre la docencia, la extensión y la investigación

Florencia Torregiani
Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires
torregianiflorencia@gmail.com

RESUMEN

El presente relato pone en diálogo experiencias compartidas en las prácticas docentes que vengo desarrollando en diversos equipos de trabajo en las funciones de docencia, extensión e investigación universitaria, a partir de las cuales surgen indagaciones, reflexiones y aportes para pensar nuestras prácticas y la formación de profesores/as de forma integral (Tommasino y Stevenazzi, 2017). En torno a la experiencia en docencia, refiero a la cátedra de Política Educativa en los Profesorados en Antropología y Comunicación Social (FACSO UNCPBA); en segundo lugar refiero a una experiencia de taller en el marco de un Programa de Extensión universitaria en la Facultad de Ciencias Sociales (FACSO); y en tercer lugar, remito a algunas preguntas que surgen a partir de los objetivos y trabajo de campo en un proyecto de investigación con jóvenes de escuelas secundarias. Este relato es un puntapié, para la reflexión y retroalimentación de las prácticas docentes (Edelstein, 2011) y la apuesta por construir modos de ser y saberes docentes (Alliaud y Vezub, 2015) que permitan integrar nuestra producción y las trayectorias de profesores/as en formación.

PALABRAS CLAVE: políticas educativas; diálogo de saberes; universidad; territorio; prácticas

INTRODUCCIÓN

PROFESORES/AS EN FORMACIÓN QUE INVESTIGAN LA PUESTA EN ACTO DE POLÍTICAS EDUCATIVAS. UNA EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE CON VINCULACIÓN SOCIO-TERRITORIAL

Desde el año 2017 formo parte del equipo docente en la cátedra Política Educativa en los profesorados de Antropología y Comunicación Social²³. En términos de contenidos, objetivos de aprendizaje y perspectivas transversales, algunos de los aportes para la formación docente constituyen el “*reflexionar sobre principios y fines de la educación, sobre pluralidad y reconocimiento de los/as otros/as como sujetos de derechos, sobre la responsabilidad indelegable del Estado para garantizar el derecho a la educación, sobre inclusión y prácticas solidarias, sobre distribución y democratización del acceso a los bienes educativos y culturales*”²⁴. Ante la pregunta por la constitución de la ciudadanía en sociedades desiguales como la nuestra, sostenemos la convicción de fortalecer a los/las docentes como actores sociales productores de sentidos, que sean capaces de modificar críticamente el contexto en que participan generando posibilidades de acción y de transformación para la construcción de una sociedad democrática, cada vez más justa y esperanzada.

La posibilidad de revisar anualmente las actividades, los recursos y los temas de agenda que se abordan desde los trabajos prácticos, ha permitido a lo largo de los años que las estudiantes analicen diversos contextos de producción de las políticas educativas (Miranda, 2011) y su puesta en acto (Ball, 2012 en Beech y Meo, 2016) no sólo en relación a los marcos normativos que regulan el sistema educativo, su conformación, el gobierno y su estructura académica en niveles, modalidades y ámbitos, sino también que las estudiantes se adentren en un lectura de culturas escolares (Viñao, 2002) que remiten a la dimensión micro-política. Esta actividad suele realizarse a partir de la vinculación socio-territorial con alguna experiencia educativa local y actores que intervienen, lo que les sitúa en un contexto de puesta en acto y trabajo docente²⁵. En este sentido, finalizan con un trabajo integrador que propone la selección de una ley educativa y el análisis en torno a sus objetivos, principios, alcances, el rol del estado, la concepción de educación y de sujetos de derecho. A su vez, indagan en torno al tratamiento mediático y la construcción de la política como discurso, texto y agenda (Beech y Meo, 2016). A partir de estas coordenadas se aproximen luego a la dimensión micropolítica vinculándose en entrevistas con actores del territorio.

²³ En diciembre de 2023 obtengo por concurso favorable el cargo ordinario de auxiliar en docencia (ayudante diplomado).

²⁴ Programa de Política Educativa, 2024. Profesora Adjunta: Gabriela Gamberini. Jefe de Trabajos Prácticos: Fabiana Caruso. Auxiliar Diplomada: Florencia Torregiani.

²⁵ El derecho a la educación y el trabajo docente constituyen ejes vertebradores del Programa de Cátedra.

En particular, puntualizo en una de las últimas incorporaciones temáticas en el programa. En 2021, durante el gobierno de Alberto Fernández (2019-2023) se sanciona y promulga la Ley N° 27.621 para la implementación de la Educación Ambiental Integral en la República Argentina. Su contexto de producción está trazado por el escenario de pandemia por COVID-19 y de pospandemia que relocaliza la prioridad en la construcción de ciudadanías responsables y conscientes con el cuidado del ambiente. En ese contexto, la universidad no queda al margen. Los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2030 delimitan una agenda que interpela el rol de la Universidad en cuanto a la formación de profesionales y trabajadores/as y los perfiles de estudio, así como también su incidencia en el territorio local. En este caso, incorporamos el abordaje de los ejes centrales de la Ley de Educación Ambiental Integral y los 17 puntos ODS de la agenda 2030 como aproximación exploratoria por parte de las estudiantes, lo que fue aportando desde el año 2021 al 2024, nuevas pistas para pensar, problematizar y producir prácticas en la universidad²⁶.

En el siguiente apartado compartiré una experiencia vinculada a la educación ambiental integral construida entre docentes y estudiantes en el marco de un Programa de Extensión Universitaria y el proyecto institucional de Prácticas Socioeducativas²⁷.

“WIDÜFES, ALFAREROS DE LA TIERRA NUESTRA CASA-CUERPO”

En el año 2016 se conforma en la FACSO (UNCPBA) el Programa de Extensión Universitaria denominado Economía Social, Solidaria y Popular (PESSyP). Desde ese momento, ha estado integrado por docentes y estudiantes becarios que han desarrollado diversas líneas de trabajo entre las que se encuentra el cooperativismo, la autogestión, la construcción de experiencias de intermediación solidaria, el trabajo en unidades productivas familiares y artesanales, la conciencia ambiental, la soberanía alimentaria y energética, el mutualismo y el arte popular. En sus propuestas, el Programa construye lazos con actores de organizaciones sociales, cooperativas y mutuales de educación y trabajo, instituciones educativas, escolares y no escolares, de nivel inicial, secundario y superior.

²⁶ En estos trabajos nos centramos en el objetivo 11.4. “Aumentar los esfuerzos para proteger y salvaguardar el patrimonio cultural y natural del mundo”; el 12 “Garantizar modalidades de consumo y producción sostenibles” y el 13.3. “Mejorar la educación, la sensibilización y la capacidad humana e institucional para reducir el cambio climático, adaptarse a él, disminuir sus efectos y lograr la alerta temprana”.

²⁷ El desarrollo de las PSE se encuadra en la Resolución de Consejo Superior de la UNICEN N° 7381/18 y Resolución de Consejo Académico de la FACSO N° 235/19. En FACSO, su implementación se da a partir de la articulación entre la Secretaría de Extensión, Bienestar y Transferencia y la Secretaría Académica. Las PSE constituyen para la universidad una estrategia de mantener un vínculo sostenido con otros actores de la comunidad propiciando una mejora en la calidad de vida de las personas y posibilitando que los/las estudiantes se formen en contacto directo con las situaciones concretas en experiencias que fomenten el compromiso social universitario. Los y las estudiantes de las carreras de grado de Lic. en Antropología, Lic. en Antropología con orientación en Arqueología, Lic. en Comunicación Social, Periodismo, Profesorado en Antropología y Profesorado en Comunicación Social tienen como obligatorio el cursado de 50 hs. totales de Prácticas Socioeducativas.

Entre los principios irrenunciables en el modo de trabajo y construcción de las experiencias, compartimos algunos pilares: el diálogo de saberes (Jiménez Mejía, 2016) y la conformación de comunidades de aprendizaje (Torres, 2004). Entre sus áreas se encuentra “*Formación y Capacitación*”, a partir de la cual presentamos la Práctica Socioeducativa (PSE) “*Procesos formativos en clave de educación popular*”, especialmente destinado a estudiantes de profesorado.

El proyecto institucional de Prácticas Socioeducativas constituye una oportunidad para que los estudiantes pongan en acto desde los primeros años de cursada (y no sólo al final en el espacio curricular de Práctica de Residencia) saberes que van construyendo en la cursada de las asignaturas.

A partir de la primera experiencia, las dos estudiantes que transitan su PSE formaron parte de un taller con estudiantes de una escuela secundaria de la ciudad de Olavarría, en el marco de la celebración por el aniversario N° 7 de la Posta. Se trata del Proyecto de Intermediación Solidaria del PESSyP co-construidos entre la universidad pública y productores de la Economía Popular, en torno a un espacio de comercialización y reciprocidad de saberes. En el marco de su cumpleaños, con globos, torta, banderines y sorpresas, la propuesta de taller coordinado con las estudiantes tuvo que ver con recibir al grupo de estudiantes secundarios y presentar a las productoras. Presentarse, contar quiénes son y qué elaboran, dónde y con quién lo aprendieron constituyen un acto de reconocimiento como trabajadoras de la economía popular y la valoración de sus saberes populares y ancestrales. Aquí reside nuestro trabajo desde la universidad pública, en términos de construcción de ciudadanías y subjetividades entendidas en su capacidad de agencia y transformación de sus contextos de vida. En un segundo momento, compartimos una dinámica lúdica en la que un dado producido con colores, les vinculaba a una palabra asociada al mismo color. Los y las estudiantes secundarios fueron compartiendo qué imaginaban en relación a las mismas: “trabajo digno”, “cooperativismo”, “economía popular”, “reciprocidad con la naturaleza”, “precio justo”, entre otras. En una ronda de saberes, al aire libre e intercambio de sentidos, íbamos transformando el modo de enseñar y aprender tradicional, al interior del aula física con un docente adelante como poseedor del conocimiento.

Amasar los sentidos, desarmar y dar una nueva forma fue echando luz en una experiencia que sería puesta en acto, en las próximas semanas recibiendo a estudiantes de diferentes escuelas secundarias de la ciudad de Olavarría en las Jornadas Sociales en Acción²⁸ con el taller: “Widüfes, alfareros de la tierra: nuestra casa-cuerpo”.

²⁸ Las Jornadas Sociales en Acción es un proyecto institucional de la FACSO que nace en el año 2001 a partir de una

El “Widüfe” es el alfarero en la cultura mapuche y refiere a quien trabajando el barro prepara el rancho y vasijas que podrán contener el agua, el alimento o ser usado como elemento enterratorio en prácticas culturales ceremoniales²⁹. *Ser Widüfe* fue una invitación a conectar con la tierra, nuestra “madre”, “casa común”, de donde venimos y a donde iremos, en acciones de desarmar, amasar y dar forma a los sentidos que constituyen nuestras prácticas culturales cotidianas de relación con la tierra. Desde una perspectiva integral y activa de la formación, buscamos interpelar sentidos que contribuyan a reconocernos parte de la naturaleza, productores de cultura y promotores/as de otra economía más solidaria y humanizada³⁰.

En términos de un mes de trabajo, mantuvimos con las estudiantes dos reuniones previas de planificación-formación antes de cada encuentro con estudiantes. Partimos de una secuencia hipotética que fue revisada a partir de la reflexión de la primer experiencia del año con participación de estudiantes de nivel secundario. El primer grupo, correspondía a primer ciclo de secundaria, y quienes participaron de las Jornadas, del segundo ciclo (5° y 6° año). Vale aclararlo ya que las intervenciones generaron grados diferentes de conciencia por parte de los estudiantes sobre las preguntas que fuimos abriendo y problematizando.

APORTES DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Desde el proyecto de investigación “Prácticas Participativas y Significativas que Hacen Escuela. Jóvenes que redefinen los sentidos de la educación secundaria” tiene por objetivo general, “Analizar las prácticas participativas y significativas que las y los jóvenes identifican por su contribución a sostener sus vínculos con la escuela secundaria, en Olavarría, en el período 2023-2024)”³¹. Actualmente nos encontramos desarrollando parte del trabajo de campo con entrevistas a los equipos de conducción de tres escuelas secundarias de la ciudad de Olavarría. Si bien la muestra no coincide con los y las estudiantes que participaron del taller *Widüfes* narrado en el apartado anterior, ambos intercambios, desde la extensión y la

iniciativa del Departamento de Educación de la Facultad de Ciencias Sociales, en el marco del Programa de articulación Universidad-Escuela Secundaria. Se desarrolla cada año bajo la modalidad de una jornada que inicia habitualmente a las 9 hs. y culmina aproximadamente a las 16 hs. Toda la Facultad se prepara y dispone sus instalaciones para tal objetivo. Se ofrecen talleres temáticos relacionados con las carreras de la FACS: Antropología Social, Arqueología, Comunicación Social, Profesorados en Comunicación Social y de Antropología, Periodismo; además de propuestas recreativas, artísticas e informativas.

²⁹ Esta metáfora surge a partir de diversos intercambios orales con integrantes de comunidades originarias en el territorio pampeano.

³⁰ La interculturalidad es una modalidad del sistema educativo argentino y bonaerense. Específicamente interesa en las propuestas que aquí se describen las prácticas y saberes ancestrales que se compartían y comparten en comunidades indígenas del territorio que habitamos. La vinculación con prácticas cotidianas como la producción de alimentos (desde su siembra, cosecha y elaboración) y el cuidado comunitario, especialmente por la vinculación que viene realizando la universidad con productoras de la economía popular ha permitido transversalizar contenidos y actividades de aprendizaje con estudiantes de las carreras y los saberes profesionales específicos.

³¹ Está dirigido por la Dra. Stella Pasquarello y radicado en el NACT IFIPRAC-ED (FACSO, UNICEN).

investigación, generaron una vinculación con jóvenes de nivel secundario (ciclo superior). Qué es lo que los y las estudiantes valoran como prácticas participativas significativas es la pregunta que nos mueve y nos conduce a mirar, a su vez, nuestras propias prácticas de enseñanza en la formación de profesores/as con incumbencia en el nivel.

Si retomamos esta pregunta para analizar nuestra experiencia de taller, su significatividad e impacto, aparece un rasgo común que tiene que ver con aquello que irrumpe con la rutina y rituales conocidos. Algunos de los condimentos especiales fueron: el asombro y la sorpresa a partir de objetos o elementos que llamaron su atención; el modo de disponer el espacio de forma circular; dialogar a modo de conversación cediendo la palabra, la escucha; moverse en el espacio y habitar el lugar del pizarrón realizando registros propios; asumir que lo que cada uno decía/sentía podía ser válido, dicho y puesto en valor, así como transcripto en un afiche por la docente citando cada voz; salir del aula del edificio y moverse hacia un espacio al aire libre; tomar mate durante el encuentro; por último y muy significativo, una consigna que habilitaba a pensarse en primera persona: “¿quién soy?, ¿qué te representa? Y ¿de qué estás hecho?”. Ante esos disparadores, un estudiante dijo casi tímidamente, “¡¡¡de amor!!!”, (por su mirada de sorpresa intuía que nos reiríamos), ante lo que le comento que “sí”, pero que no era una respuesta habitual, sino de una profundidad que nos había conmovido.

Las chicas y los chicos agarraban los papelitos y se disponían activamente a escribir, encontrando un rincón, sobre las manos, las paredes. Lejos de lo que uno podría imaginar, nadie miraba al otro buscando una respuesta correcta, sino más bien, se produjo un mirar-mirarse más interior. “Soy persona”; “soy hija de”, “estoy hecho de carne y hueso”; “de alma y energía”; “de recuerdos e historias”; “estoy hecha de experiencias”. “Me reconozco como una persona con proyecciones y valores”. A partir de ellas, iban interviniendo siluetas entre las cuales surgían preguntas en torno al género, “¿está es mujer o varón? “¿por qué tiene vestido, pelo corto?”. “Ah, es cierto, ella tiene pelo corto” (mirando a una estudiante que conoció en ese taller)³², decía uno de los estudiantes. Toda la reflexión fue movilizada a partir de la construcción de la imagen. “Ahora me quiero quedar” dijo el mismo estudiante de “estamos hechos de amor”, y al comienzo nos contó que llegó al taller porque ya no había más lugar “en el del crimen...”³³.

CONCLUSIONES

³² Es importante mencionar que de las dos escuelas que participaron del taller, un grupo provenía de una escuela secundaria con orientación en Arte y el otro de una escuela de educación técnica con orientación en Electromecánica.

³³ Refiere al taller “Descifrando la escena del crimen” que presenta métodos y técnicas propios de la arqueología que pueden ser aplicados a un contexto forense.

A partir de reconstruir una experiencia reciente, que surge en el marco de una jornada institucional de vinculación territorial, en la que se disloca el modo de trabajo cotidiano conocido: la universidad y la escuela secundaria. Este otro modo, remite al descolocar formas, desarmar filas, habitar el espacio y el tiempo pedagógico (Freire, 2003) en acciones que habilitan otros modos de relacionar los cuerpos en círculos de intercambios de saberes y sentires que posibilitan la voz propia. Escribir la palabra, dibujar, intervenir el espacio con otros generan otras *frecuencias* en el encuentro. La imagen de *frecuencia* disloca las categorías de tiempo y espacio. Son dimensiones necesarias, pero nos hablan de un modo de fluir en el encuentro, de sintonizar (como en el lenguaje radial), de vibrar (como en el lenguaje de la danza). Nos remite no a un lugar físico, el aula o el pasillo, sino a cómo los habitamos. Nos habla del clima, de lo que les convoca, de la intención, de la sorpresa, de los aromas, del compartir colectivo, de las acciones con autonomía y del lugar que abrimos para las propias expresiones e historias.

Así como el amasado de la tierra y el barro, el amasado de nuestros sentidos y modos de ver, pensar y sentir, nos conduce a pensar en torno a nuestras intervenciones desde la enseñanza universitaria. Sabemos desde hace tiempo que la educación es una práctica política (Freire, 2003), que las prácticas docentes son más amplias que las prácticas de enseñanza y que en la universidad venimos debatiendo acerca del tránsito de la extensión a las prácticas integrales (Tommasino y Stevenazzi, 2017) que desdibujan los bordes entre las funciones en docencia, extensión e investigación.

Hoy construyo algunas certezas como síntesis de tres experiencias vividas en las últimas semanas del cuatrimestre: una vinculada a la finalización de cursada en la cátedra por parte de estudiantes de profesorado en Antropología; otra, un taller con estudiantes co-coordinado con estudiantes de PSE con la participación de dos escuelas secundarias; un proyecto de investigación que indaga sobre la significatividad que otorgan estudiantes a las prácticas en tres escuelas secundarias. Pareciera que, aquellas experiencias en las que el ser tiene lugar, no sólo el estar, ni tan sólo el saber, abre nuevos diálogos desde construir lo común y por lo tanto, el derecho a ser persona nos conduce al derecho a la educación.

La reflexión de esta práctica, otorga nuevos sentidos a los tres trabajos que fueran presentados por las estudiantes en Política Educativa: uno que buscaba conocer la Ley de Educación Sexual Integral 26,150/06; otro la Ley de Educación Ambiental Integral 27621/21; y el tercero la Ley de Educación Superior 24.521/95. Esta experiencia de taller, se constituyó una puesta en acto de políticas (Ball, 2012 en Beech y Meo; 2016), en temas transversales que producen el derecho a la educación, especialmente ofreciendo un escenario para

pensarse ciudadanos/as, habitantes de la tierra y el cuerpo. De esta forma, las perspectivas de soberanía alimentaria y soberanía cultural ponen el acento en la perspectiva de derechos: poder decidir, poder producir el alimento, sembrar saberes y prácticas en las que nos reconocemos comunitaria y localmente.

El contacto con experiencias concretas en las que estudiantes profesores/as en formación pueden intervenir con propuestas de taller y dinámicas participativas con estudiantes-secundarios, promueve el desarrollo de un hacer reflexivo (Edelstein, 2011) en torno a lo que emerge en cada encuentro, constituyéndose tanto en aportes en sus trayectorias formativas, como en retroalimentaciones que interpelan la significatividad de nuestros programas de enseñanza, proyectos de extensión y investigación educativa.

Nuestras prácticas docentes se nutren de las experiencias que les estudiantes construyen a partir de explorar, descubrir, problematizar y proyectar acciones que ponen el centro en la creatividad en el proceso de aprendizaje. ¿Cómo podemos formar docentes productores de sus propias prácticas si no hay espacio para la creatividad y exploración de los propios intereses?

El desafío será poder dar continuidad a este otro modo de construir vivencias participativas y significativas que habilitan la co-construcción de conocimientos desde la integralidad del ser y el diálogo de saberes, en nuevos rituales que “trastoquen” y “disloquen” las prácticas de enseñanza que desarrollamos (específicamente lo que refiere al grado universitario) en encuentros que se sientan como experiencias que valen la alegría de ser vividas.

Será entonces que la clase, el conversatorio, en fin, el encuentro con el otro y el conocimiento, desde las cuales facilitamos y promovemos la formación de profesores y profesoras, ponga foco en la *frecuencia* que generamos, la confianza y calidez humana donde acontece la integración de “lo teórico” con “lo práctico”; en que formar el ser y hacer docente investigador, reflexivo, crítico, creativo, transformador de sus prácticas entrame la dimensión del ser persona. A partir de reconocernos como seres que cohabitamos la tierra junto a otros seres del territorio seguiremos abonando a una educación cada vez más justa, solidaria, inclusiva, integral e intercultural.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alliaud, A., & Vezub, L. (2015). Los saberes docentes en la mira: una aproximación polifónica. *Revista De La Escuela De Ciencias De La Educación*, (10).
- Beech, J.; Meo, A. I. (2016). *Explorando el uso de las herramientas teóricas de Stephen J. Ball en el estudio de las políticas educativas en América Latina*; Arizona State University; Archivos Analíticos de Política Educativa; 24; 1; 2-2016; 1-19.

Dirección Nacional del Sistema Argentino de Información Jurídica (SAIJ) del Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación. Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible en lenguaje claro 1ra. edición: abril de 2019.

Edelstein, G. (2011). *Formar y formarse en el análisis de prácticas de la enseñanza*. 1 ed. - Buenos Aires: Paidós.

Freire, P. (2003). *El grito manso*. 1°ed. Siglo XXI Editores Argentina.

Jiménez Mejía, M. R. (2016). Diálogo-confrontación de saberes y negociación cultural: ejes de las pedagogías de la educación popular: una construcción desde el sur. *Educación em Revista*, 37-54.

Ley N° 27621/21 para la implementación de la Educación Ambiental Integral en la República Argentina.

Miranda, Estela y Paciulli Bryan, N. (Edit.)(2011). Cap: “Una caja de herramientas para el análisis de la trayectoria de la política educativa”. En: *(Re) Pensar la Educación Pública. Aportes desde Argentina y Brasil*. Editorial de la Facultad de Filosofía y Humanidades/UNC, Córdoba.

Res. De Consejo Académico N.º 235/19, Olavarría, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.

Tommasino, H., y Stevenazzi, F. (2017). Reflexiones en torno a las prácticas integrales en la Universidad de la República. +E: *Revista De Extensión Universitaria*, 6(6), 120–129.

Torres, R. (2004). *Comunidad de aprendizaje repensando lo educativo desde el desarrollo local y desde el aprendizaje*, Documento presentado en el “Simposio Internacional sobre Comunidades de Aprendizaje”, Barcelona Forum 2004, Barcelona, 5-6 octubre).

Viñao, A. (2002). “*Las culturas escolares*” en *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Continuidades y cambios*. Morata: Madrid.

Integración entre investigación, docencia y extensión en la UNLP

María Anahí Peñalva
Sonia Beatriz Tosti
Analía Cristina Cecho
Jorge Alberto Dettbarn
Marcelo Osvaldo Moneo

Facultad de Odontología. Universidad Nacional de La Plata

anahipenalva@gmail.com
soniabtosti@yahoo.com
analiacristinacecho@gmail.com
jorgedettbarn@gmail.com
moneo933@yahoo.com.ar

RESUMEN

En gran parte de las universidades argentinas se explicitan tres funciones esenciales como mandatos de sus estatutos: la docencia, la investigación y la extensión universitaria. Los procesos de articulación curricular generaron una tendencia a finalizar carreras de grado con un trabajo final de investigación, Un tipo de articulación que se establece entre la docencia y la investigación, se funda al estudiar y analizar distintas problemáticas que se originan en el aula. La relación docencia – extensión en la Facultad de Odontología de la UNLP está dada, porque integra la currícula: Odontología Preventiva y Social. Su enseñanza no se dirige únicamente al alumno, sino también a los pacientes y comunidades. Este hecho conlleva a participar de la extensión universitaria. Se considera necesario formar docentes críticos, capacitados para intervenir tanto en los ámbitos institucionales como comunitarios, pensar la universidad, *en relación con la extensión*, es pensar a la universidad como actor social que interviene en la misma. En Fisiología de la Facultad de Odontología de la UNLP se lleva a cabo un proyecto de investigación titulado “Comprensión de textos académico-científicos en alumnos de segundo año de la carrera de Odontología”,y .también estamos desarrollando un proyecto de extensión cuyo título es “Fumar es un placer”.

PALABRAS CLAVE: articulación; investigación; docencia; extensión

INTRODUCCIÓN

En gran parte de las universidades argentinas se explicitan tres funciones esenciales como mandatos de sus estatutos: la docencia, la investigación y la extensión universitaria. Albornoz (2017)^{1a} sostiene: *“se atribuye valor universal a la idea de que una de las funciones centrales de las universidades es la de investigar, como condición necesaria para la docencia y la extensión. Así se entiende que es fundamental que las universidades realicen no solamente investigación científica sino también desarrollar tecnología del más alto nivel posible. Se espera también de ellas que exploren e indaguen sobre los problemas de sus entornos, que se constituyan en centros de referencia en conocimientos relativos al entorno social en el que están.”*

El mandato de investigación no nace a partir de la Reforma de 1918. Joaquín.) Víctor González en 1905 crea la Universidad Nacional de La Plata, sobre la base de institutos de investigación, destacando la relevancia de ésta como así también, de la extensión universitaria.

En alguna medida, la conformación de grupos de investigación transcurrió al margen del movimiento reformista. Fisiología, fue la cátedra de origen del premio nobel de Medicina, Dr. Bernardo Houssay, en el año 1947. El campo de la salud, con los estudios de Bioquímica y Farmacia, fue muy dinámico construyendo un saber productivo vinculado con la UBA. Un hito importante en este campo fue el otorgamiento del premio nobel de Química del año 1970 al Dr Federico Leloir, discípulo de Houssay. Luego de la creación de fundaciones privadas en la UBA, en Medicina, comenzaron a menguar las investigaciones.

Martín Aíllo (2022)² relata: *“A partir del año 1995 se empiezan a implementar procesos de acreditación de carreras de postgrado y algunas de grado. Dentro de los indicadores para la acreditación se demandan actividades de investigación de docentes y estudiantes. (...), aspecto que generó más investigación. Sin embargo, esto se puede apreciar mejor en el campo de las ciencias exactas: Química, Física, Matemática, etc., carreras minoritarias en cantidad de estudiantes y docentes.*

La combinación entre investigación y tecnología ha originado cambios en la producción de bienes, servicios y hábitos de consumo; ha hecho que las universidades se constituyan en centros de referencia. La investigación constituye una función fundamental irrenunciable de las universidades y, a partir del año 1958 (aunque con antecedentes anteriores) se creó el CONICET.

A mediados de los años noventa hubo una serie de medidas que pretendían integrar dos subsistemas para el financiamiento de investigaciones, el público y el privado o empresarial. La Ley de Educación Superior definió que los títulos de grado y los de posgrado, donde se

forman a los investigadores, sólo podían ser emitidos por universidades. La sociedad no siempre ha comprendido los alcances de los resultados de investigaciones o es posible que no hayan dispuesto de información sobre sus objetivos y resultados. Los trabajos científicos, escritos con un lenguaje sencillo, fácil de leer y comprender, que conforman trabajos de divulgación científica están dirigidos a la sociedad en general, pero sólo una parte de la misma se muestra interesada en conocerlos. La vinculación entre comunidad e investigación ha constituido el objeto de estudio de una parte de la investigación social, que es la investigación participativa. Esta clase de proyectos se apoya en la participación que tienen los sectores populares en la planificación, ejecución y evaluación de las acciones a llevar a cabo. Se busca no solamente la generación de conocimiento, sino el crecimiento de la población en sus capacidades de objetivación de la realidad y del pensamiento asociado a situaciones problemáticas de la vida cotidiana.

Un tipo de articulación que se establece entre la docencia y la investigación, se funda al estudiar y analizar distintas problemáticas que se originan en el aula.

La formación de los docentes es un tema que preocupa a las instituciones educativas y es objeto de numerosos trabajos de investigación. En una mirada pedagógica, Dicker y Terigi (1997)³ sostienen que la formación *“se trata de un trabajo, en cuanto tal, sujeto a unas determinadas condiciones materiales que definen y enmarcan las interacciones, y caracterizado por un conjunto determinado de saberes específicos, el tipo particular de actividad laborable de que se trata”*. Desde un punto de vista psicológico, Gilles Ferry (2008 p 4)⁴ explica: *“La formación es completamente diferente de la enseñanza y del aprendizaje. O sea que la enseñanza y el aprendizaje pueden entrar en la formación, pueden ser soporte de la formación, pero la formación, su dinámica, este desarrollo personal que es la formación consiste en encontrar formas para cumplir con ciertas tareas para ejercer un oficio, una profesión, un trabajo, por ejemplo.”*

Desde el ámbito de la investigación, Albornoz (2017)^{1b} sostiene: *“la presencia del Conicet y su amplia superposición con la investigación universitaria genera una situación peculiar que en muchos sentidos es problemática (...) De algún modo vinculado con este hecho hay un supuesto adicional y es el de que la investigación mejora la formación de los graduados.*

Estos procesos de articulación curricular generaron una tendencia vinculada a la finalización de las carreras de grado con un trabajo final de graduación consistente en un pequeño trabajo de investigación, lo que introdujo espacios curriculares de formación y acompañamiento en la investigación. Sin embargo, esta tendencia no cambió cómo se vinculan los docentes y estudiantes con el conocimiento en los demás espacios curriculares, en donde en las ciencias

exactas es más frecuente identificar al estudiante como investigador en formación relacionada con la producción del conocimiento

Las prácticas docentes, como prácticas laborales se hallan condicionadas por una estructura social en una institución definida, que puede incidir en esquemas de pensamientos y decisiones del docente. La sociedad demanda docentes adecuadamente preparados para sus funciones, por esta razón es necesario considerar la naturaleza de la función docente.

Existen distintas concepciones acerca de las funciones que desempeñan los docentes: facilitar, formar, enseñar, pero en las propuestas curriculares, si bien se considera necesario formar docentes críticos, capacitados para intervenir tanto en los ámbitos institucionales como comunitarios, es muy difícil hallar dispositivos concretos que promuevan tal formación, lo que constituye un problema que preocupa a las instituciones educativas a fin de lograr el nivel académico que dé respuesta a las necesidades referidas a la preparación de cuadros profesionales, con la intención de que se incorporen a la vida productiva del país.

En el ámbito universitario, el perfeccionamiento de los docentes no estaría resuelto si se limita a actualizar el desarrollo de contenidos disciplinares, sino que es sustancial incorporar a la práctica cotidiana fundamentos del quehacer pedagógico - didáctico. En el caso del docente universitario no está claramente definido cuál es la práctica docente que lo identifica y cuál es el proceso formativo que corresponde a su rol. En realidad, es un campo de interacción de distintos componentes de un sistema; la formación propia de cada profesional y la fundamentación psico-socio-educativa. De estos últimos se destacan los aspectos metodológicos y didácticos. La capacitación docente no se alcanza a través de la mecánica sumatoria de años de formación inicial, más años de práctica, más cursos de perfeccionamiento. Si hoy desde la psicología y la didáctica se sustentan concepciones dialécticas del conocimiento y posturas constructivistas del aprendizaje, que no es posible ignorar. Esa construcción permanente del ser docente supone una resignificación constante no sólo de las prácticas pedagógicas áulicas sino del conjunto de prácticas educativas con una formación inicial que opere en una organización flexible elaborada participativamente, donde la formación permanente no resida exclusivamente en cursos de capacitación sino, que incluya espacios de reflexión crítica, solidaria y conjunta.

¿Cómo aún en estos días existen docentes que no contextualizan sus saberes? Consideramos como una parte de la función docente establecer vínculos con investigaciones pertinentes a la asignatura que se brinda y proyectarse a la comunidad realizando extensión. La relación docencia – extensión en la Facultad de Odontología de la UNLP está dada, en gran medida, por la particularidad que una parte de la extensión integra la currícula: en la

carrera de Odontología de la UNLP, se dicta la asignatura Odontología Preventiva y Social (OPS), que constituye una asignatura troncal, que se dicta anualmente, durante los cinco años de la carrera y que, como todas las asignaturas clínicas, su enseñanza no se halla dirigida únicamente al alumno, sino también a la población de pacientes. En este aspecto, está específicamente vinculada a la proyección hacia la comunidad. Este hecho conlleva a participar, en cierta medida, de la extensión universitaria.

I Pretz (2015)⁷ sostiene: *Los desarrollos que se despliegan desde ella dan cuenta de un proceso de transformaciones que interpelan fuertemente los núcleos de la universidad reformista liberal. Este proceso se construye en un marco sociopolítico que facilita condiciones para el debate en relación a la extensión y sobre la institución universitaria para replantear los vínculos entre universidad y sociedad, como dinámicas novedosas que incluyen dinámicas de curricularización de la extensión universitaria en algunas unidades académicas.* En sociedades complejas, como las actuales y las futuras, se considera necesario que en los procesos de formación se ponga en contexto los estudiantes y sus procesos de aprendizaje. En ese sentido, configurar una agenda de políticas universitarias inclusivas que vinculen las diversas trayectorias, complejidad creciente de los escenarios con la calidad es un objetivo que no podemos soslayar.

Los universitarios de hoy, se han pronunciado a favor de la ciencia desde el humanismo y la tecnología, por el bien común y los derechos para todos.

El Estatuto de la UNLP señala que *“la extensión universitaria, entendida como un proceso educativo no formal de doble vía, planificada de acuerdo a intereses y necesidades de la sociedad, cuyos propósitos deben contribuir a la solución de las más diversas problemáticas sociales, (...) a través de un proceso de integración con el medio y contribuir al desarrollo social” (UNLP 2008)*⁸.

Se observa una estrecha relación entre el Estatuto de la UNLP y los objetivos de la III Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina y el Caribe (CRES 2018), auspiciada por la Universidad de Córdoba; aquí se refrenda los acuerdos alcanzados en las declaraciones de La Habana (Cuba) de 1996, de la Conferencia Mundial de Educación Superior de París (Francia) de 1998 y de Cartagena de Indias (Colombia) de 2008 y reafirma el postulado de la Educación Superior como un bien público social, un derecho humano universal, y un deber del Estado. Estos principios se fundamentan en la convicción profunda de que el acceso, el uso y la democratización del conocimiento es un bien social, colectivo y estratégico. Así, la Conferencia de Córdoba tuvo como propósitos: (a) contribuir con la consolidación de los sistemas de educación superior en la región y (b) generar espacios de

investigación e innovación para el desarrollo humano, la convivencia democrática y la ciudadanía, sobre principios de tolerancia, solidaridad y compromiso social. Desde aquí se derivan la Declaración de la CRES 2018 como un instrumento orientador de los lineamientos estratégicos del sector y el Plan de Acción, con su respectiva hoja de ruta.

El principio declarativo sobre la educación superior se vincula al marco jurídico y los textos normativos de la UNESCO, que se hallan inscriptos en un contexto humanista, con un enfoque de desarrollo y de movilidad social, transformador de la vida de los hombres y de su realidad.

Pensar la universidad, *en relación con la extensión*, es pensar a la universidad como actor social que interviene en la misma. Uno de los Derechos Humanos que nos concierne particularmente es el Derecho a la Salud. La promoción y protección de la salud son consideradas esenciales para mantener el desarrollo económico y social, y contribuir a una mejor calidad de vida y a la paz. El logro del nivel de salud más alto posible constituye un objetivo social prioritario en todo el mundo y su consecución implica la acción de muchos sectores sociales y económicos, además del sector salud, actuando en forma integrada.

En la asignatura Fisiología de la Facultad de Odontología de la UNLP se lleva a cabo un proyecto de investigación titulado “Comprensión de textos académico-científicos en alumnos de segundo año de la carrera de Odontología”, en el cual trabajamos sobre inferencias macro estructurales, micro estructurales, elaborativas, inferenciales, de causa y efecto, cloze, paratexto, Comparación como estrategia de comprensión, etc. También estamos desarrollando un proyecto de extensión cuyo título es “Fumar es un placer” Prevención de patologías orales prevalentes debidas al consumo de tabaco” desde el año 2019. En ambos existe un vínculo con la docencia: en el primer caso porque la población investigada se hallaba constituida por estudiantes que cursaban Fisiología y en extensión, el trabajo se halla dirigido a una población de adultos en proceso de escolarización en las localidades de Berisso (actualmente) y Ensenada, en años anteriores. Este último proyecto es ejecutado por docentes y alumnos de la asignatura mencionada.

La elección del tema “*Fumar es un placer*” surge a partir de la observación de los docentes sobre la frecuencia del consumo de tabaco por los alumnos de las escuelas; por esta razón, decidimos llevar información relevante acerca de afecciones orales prevalentes resultantes de hábitos lesivos, como el consumo de tabaco.

En el año 2019, el proyecto se hallaba encaminado a promover la salud oral en los habitantes de Ensenada mediante la difusión de los efectos nocivos del consumo de tabaco. En el año 2020, a través de la virtualidad, por la pandemia, los objetivos fueron los mismos.

El relevamiento de datos acerca del consumo de tabaco en las comunidades ensenadense y berissense permitió y permite detectar un elevado número de fumadores de ambos sexos, con un promedio de consumo de 20 cigarrillos diarios. El hecho de tratarse de una población escolar con discreto número de alumnos, abierta a cambios de hábitos y conductas, tendientes a incorporar nuevos conocimientos, los convierte en interlocutores válidos entre sus pares y su familia. De esta manera existe la viabilidad de desarrollar un proyecto de difusión acerca de los perjuicios que representa el consumo de tabaco.

Con respecto a las estrategias de acercamiento, éstas dependen de la idiosincrasia de los grupos involucrados en el proyecto. Luego de una motivación adecuada, se comienza a transferir información, pero muchas veces los participantes formulan preguntas pertinentes al tema. Así, paulatinamente, la exposición del docente se convierte en un diálogo. Otras veces, estos alumnos comentan con sus pares sus opiniones sobre el tema.

Las tareas educativas estuvieron a cargo de docentes de la Asignatura Fisiología y de alumnos seleccionados, supervisadas por el coordinador. Respecto a los estudiantes de nuestra asignatura que intervienen en el proyecto, los mismos fueron seleccionados a partir de una sencilla encuesta de cinco (5) preguntas. a saber: 1) ¿Qué entiende por extensión?, 2) ¿Considera importante la extensión en la formación profesional? ¿Por qué?, 3) ¿Cree que debe estar incluida en la currícula? ¿Por qué? 4) ¿La considera útil para la comunidad? ¿Por qué?, 5) ¿Le interesa la tarea extensionista? ¿Por qué? Los criterios para la selección fueron varios: interés de la inclusión de la extensión como parte de su formación, profesional, el rol que le daban a la comunidad en el cuidado de su propia salud, y las concepciones acerca de la integralidad de la misma. En base a las respuestas obtenidas se seleccionaron 20 alumnos para integrar el grupo de trabajo.

Al finalizar el programa, se efectuó una encuesta a los alumnos adultos a los que fue dirigido este proyecto. La misma permitió obtener los siguientes resultados:

a) en el año 2022:

30 % de la población estudiada disminuyó el consumo de tabaco,

15% no respondió,

15 % sin variantes

40% aumentó la frecuencia de las consultas odontológicas

b) en el año 2023:

35 % de la población estudiada disminuyó el consumo de tabaco

15 % no respondió

10% sin variantes

40 % aumentaron las consultas odontológicas

CONCLUSIONES

La integración entre investigación, docencia y extensión debe favorecer el trabajo cooperativo entre investigadores y comunidad, así como la formación de egresados con una clara visualización de la articulación de la teoría práctica. La investigación translacional, desde ña Medicina, vincula estas dos instancias para trabajar para la comunidad.

En nuestro trabajo de extensión, el resultado fue satisfactorio, por cuanto algunos participantes redujeron el consumo de tabaco y aumentó la concurrencia a la consulta odontológica

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Albornoz, M. (2018). *Investigar en la universidad 100 años de reforma universitaria principales apelaciones a la universidad argentina*. ColecciónCconeau Tomo I

Aiello, M. y Krostch, L. (2022). La investigación en las universidades argentinas: producción de conocimiento y formación de investigadores. En: Mieg, H. A.; Ambos, E.; Brew, A.; Galli, D. y Lehmann, J. (eds.) *Undergraduate Research in Argentina*

Dicker, G. y Terigi, F. (1997). *La formación de maestros y profesores: Hoja de ruta*. Bs. As. Ed. Paidós

Ferry, G. (2008). *Pedagogía de la formación*. Ediciones Novedades Educativas del Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico S.R.I., Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires

Payares González, C. y Arango Botero, L. (1990) *.La enseñanza de la Odontología*. Universidad de Antioquía Colombia

Estatuto de la UNLP (2008)

Pretz, I. (2015). Extensión universitaria: tendencias actuales y desafíos pendientes *Redes de Extensión / 1* (2015) ISSN 2451-7348

La expedición pedagógica como una forma de construcción de saberes educativos en y desde las prácticas docentes

Alicia Mónica Oudin
Eduardo Julian Medeiro
Estefani Mara Hailen Kusco
Ariana Magalí Radovic
Estefania Hupaluk

Facultad de Ciencias Exactas, Químicas y Naturales. Universidad Nacional de Misiones
moudin@fceqyn.unam.edu.ar
julimedeiro@gmail.com
kuscoestefani@gmail.com
arianaradovic@gmail.com
estefihupaluk@gmail.com

RESUMEN

El presente trabajo relata la experiencia de la Expedición Pedagógica: “Construir y habitar una red de investigación educativa: sujetos, escenarios y prácticas de la REDINE - Misiones”, en busca de seguir pensando a los docentes como investigadores educativos que al sistematizar de manera reflexiva sus propias prácticas, construyen saber pedagógico situado. Esta expedición cuenta con comisiones de trabajo, denominadas “rutas pedagógicas” que posibilitan el intercambio de experiencias de investigación educativa con educadores de distintos países de Iberoamérica.

La misma consiste en visitas de grupos de docentes investigadores a distintas instituciones educativas y comunidades de la provincia para compartir y conocer las formas de construcción de saber pedagógico y las modalidades de trabajo de nuestra Red de Investigación Educativa (REDINE). Además de fortalecer los vínculos con otros educadores de Iberoamérica que nos acercan saberes sobre los modos operativos de las redes hermanas en cada país.

PALABRAS CLAVE: REDINE; investigación educativa; expedición pedagógica; rutas pedagógicas; prácticas docentes.

INTRODUCCIÓN

Los docentes investigadores que trabajaron y trabajamos en proyectos de investigación educativa, constituimos la Red de Investigación Educativa de Misiones (REDINE), en el contexto de las Jornadas de Ciencia y Tecnología del año 2001, realizadas por la Facultad de Ciencias Exactas, Químicas y Naturales (FCEQyN) de la Universidad Nacional de Misiones (UNaM).

En el transcurso del año 2002, como Red, organizamos tres *Ateneos* en los que se discutieron distintas investigaciones educativas, creándose así las condiciones que permitieron realizar en el año 2003, el *Primer Encuentro Provincial de Investigación Educativa*.

Al cabo de más de veinte (20) años de actividad de la REDINE, se ha llegado, entonces, a la realización de siete Encuentros Provinciales, dos Regionales y uno Nacional. Con una periodicidad trianual seguimos organizando y concretando sucesivos espacios de intercambio dialógico que se llevaron a cabo en los años: 2006, 2009, 2012, 2016, 2019 y 2022.

En estos Encuentros buscamos ampliar y profundizar el intercambio de experiencias de investigación educativa e innovación pedagógica de maestros y maestras, grupos, organizaciones y movimientos sociales, colectivos y redes, a partir del acercamiento directo entre sus protagonistas, para que la construcción colectiva de conocimientos se constituya en un instrumento de saber y de poder que apoye la transformación de nuestras sociedades, marcadas por profundas desigualdades e injusticias sociales, también en el plano académico. En todos ellos contamos con la participación real (Sirvent, 1993) de educadores comprometidos en compartir sus experiencias de investigación educativa y el espacio social escolar donde se llevaron a cabo. Por otra parte, queremos resaltar que en sus orígenes, tuvieron participación significativa los Institutos Superiores de Formación Docente de la provincia, pero luego, por las decisiones de las políticas de los sucesivos gobiernos educativos, sus espacios de investigación fueron debilitándose y por ende también, sus lazos con la Red.

Esta trayectoria que da cuenta de la historia de la REDINE, también se ha visto acrecentada con articulaciones realizadas para integrar estas acciones en un contexto nacional e internacional.

A nivel nacional, desde el año 2008, como REDINE formamos parte del “Colectivo Argentino de Docentes que hacen Investigación desde sus Escuelas y Comunidades”. A raíz de ello, participamos en la concreción de los Encuentros anuales de esta organización. El último se realizó en la ciudad de Mendoza en la primera semana de noviembre de 2023.

A nivel internacional y como integrante de este Colectivo, participamos de los “Encuentros de América Latina y España de Redes y Colectivos de Maestros y Maestras que hacen Investigación desde las Escuelas y Comunidades.”

Del 5 al 10 de agosto de este año 2024, se concretará el X Encuentro Iberoamericano, con la presentación de trabajos de investigadores de nuestra Red. Estos Encuentros de nivel Internacional se realizan con una periodicidad trianual.

En el contexto de este Encuentro llevaremos a cabo en la Provincia de Misiones, la Expedición Pedagógica “**Construir y habitar nuestra red de investigación educativa: sujetos, escenarios y prácticas de la REDINE - Misiones**” que describiremos en este trabajo.

Es la segunda experiencia de esta naturaleza y finalidad formativa en la que nos embarcamos. La primera Expedición Pedagógica de la Red, se denominó: “**Por los Caminos de los Fundadores de la Formación Docente en la Provincia de Misiones**³⁴.” que se desarrolló en el año 2011 en el contexto del “VI Encuentro de este colectivo de redes Iberoamericano.”

Todos estos antecedentes y compromisos, generan sinergia entre experiencias de docencia, investigación y extensión. A partir de los cuales vamos aprendiendo, reflexionando y sistematizando como colectivo en Red para producir saber pedagógico a partir de lo vivido. (Zoppi, et al., 2018)

Esto nos alienta a continuar por este camino y avanzar en experiencias de investigación educativa que se generan en las comunidades.

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

Las expediciones pedagógicas han sido espacios formativos muy significativos que se han desarrollado en distintos países de América Latina (Colombia, Venezuela, Perú, Argentina). Las mismas, entran:

“...la movilización social por la educación y la construcción colectiva de una mirada sobre la diversidad y la riqueza pedagógica. Han consistido en un amplio despliegue de desplazamientos físicos por nuestras regiones, pero sobre todo en una serie de desplazamientos en el orden del pensamiento, pues se ha producido un encuentro con las más variadas y singulares prácticas pedagógicas realizadas

³⁴ Esta primera Expedición Pedagógica se desarrolló recorriendo y celebrando por un lado los 100 años de la primera Escuela Normal Nacional de Misiones: el Instituto Superior de Formación Docente (ISFD) de la Escuela Normal “Estados Unidos del Brasil” de la Ciudad de Posadas y, en ocasión del cincuentenario de dos Escuelas Normales Provinciales, el ISFD Escuela Normal N° 1 de la Ciudad de L. N. Alem y el ISFD de la Escuela Normal N° 2 de la Ciudad de Montecarlo.

por maestros que, como ellos, intentan afirmar posibilidades de vida distintas, desde la escuela.” (Unda Bernal, et al. p.172)

Estas expediciones se llevan adelante en el contexto de las conocidas Rutas Pedagógicas que:

“...son los recorridos que diseñan y trazan los docentes y las organizaciones de las distintas regiones que van a recibir a los expedicionarios. Están compuestas por los proyectos, prácticas o actividades que desde la región se consideran como significativas, relevantes e innovadoras a nivel pedagógico/educativo y que aportan en la construcción y fortalecimiento de la educación pública, popular, democrática y emancipadora”. (Imen, 2013, p.117 y 118).

Consustanciados con estas ideas, comenzamos a desarrollar las Expediciones Pedagógicas en el año 2011 en el contexto del “VI Encuentro Iberoamericano del Colectivo de Redes” realizado en Córdoba, Argentina. Esta experiencia nos impulsó a continuar trabajando con esta modalidad de intercambio en diferentes encuentros provinciales de investigación educativa.

De esta manera, en este año 2024, decidimos llevar a cabo la Expedición Pedagógica **“Construir y habitar nuestra red de investigación educativa: sujetos, escenarios y prácticas de la REDINE- Misiones”**, en el marco del “X Encuentro Iberoamericano de Redes y Colectivos de Educadores”, donde desarrollamos un conjunto de actividades.

Para concretar esta experiencia, convocamos a los coordinadores del “VII Encuentro Provincial de la REDINE” realizado en el año 2022, con la intención de solicitar que realicen el relevamiento de las rutas en función de su interés en continuar con la línea temática/eje, a través de la presentación de al menos dos de los trabajos socializados en esa oportunidad. Así fue que generamos un abanico variado de Rutas Pedagógicas para ofrecer a los participantes pertenecientes a distintas Redes de Investigación Educativa de Iberoamérica³⁵. Las mismas se desarrollarán en distintas instituciones de todos los niveles del sistema educativo, distribuidas en diversas localidades de la provincia de Misiones, donde actualmente funcionan los nodos de nuestra Red. Ello implica que los expedicionarios se trasladen a otros espacios educativos a conocer de manera situada las experiencias, donde las escuelas abren sus puertas para compartir el trabajo pedagógico realizado, favoreciendo la construcción de conocimiento colaborativo y colectivo.

En estos intercambios buscamos generar instancias de praxis educativa (acción comprometida y reflexionada), las cuales son significativas para todos los que trabajamos en su realización.

³⁵ El recorrido se realizará por los nodos correspondientes a las localidades de Posadas, Oberá, L. N. Alem, Capioví, Eldorado, Montecarlo y Pozo Azul.

La expedición pedagógica de la REDINE promueve la participación de educadores y estudiantes de todos los niveles, que hayan participado con sus trabajos del “VII Encuentro Provincial de Investigación Educativa” realizado entre los meses de septiembre y octubre del año 2022 con trabajos de investigación e innovación educativa registrados en cada una de sus instituciones de pertenencia. La cantidad de visitantes que esperamos recibir, rondan los 121, quienes eligieron inscribirse en alguna de las rutas según afinidad temática con sus propios trabajos.

Como Red, nos hemos propuesto los siguientes objetivos para esta expedición:

- Ofrecer conocimiento in situ acerca de los modos operativos de la REDINE a los visitantes de Iberoamérica.
- Promover la participación real de los docentes investigadores de Misiones en la presentación de sus proyectos de investigación y relatos de experiencias pedagógicas.
- Favorecer el intercambio dialógico en relación con los procesos de investigación en curso y la socialización de los aprendizajes resultantes en un crecimiento como investigadores educativos.
- Intercambiar conocimientos sobre las modalidades de funcionamiento de las redes hermanas en cada país de Iberoamérica.

Es así, que, para acercarnos a estos objetivos, hemos propuesto el siguiente cronograma de acciones:

INICIO FORMAL DE LA RUTA:

El día lunes 5 de agosto de 2024, los visitantes serán recibidos en cada uno de los nodos, según la ciudad a la que arriben. El itinerario de la ruta comenzará a las 9am y se organizará la logística para desarrollar las distintas actividades de recreación, turismo y cultura, con el objetivo de promover la visibilización de las acciones culturales, educativas, económicas, sociales que constituyen la idiosincrasia de cada localidad.

Además, los coordinadores de nodos preverán el alojamiento de los visitantes priorizando domicilios particulares para enriquecer la experiencia e intercambio en la cotidianidad, y promoverán el encuentro entre estudiantes y docentes compartiendo las comidas diarias en los comedores escolares disponibles en cada sede.

DESARROLLO DE LAS ACTIVIDADES ACADÉMICAS:

El día martes 06 de agosto de 2024, se desarrollarán las actividades académicas en cada uno de los nodos:

- Presentación de la historia, estructura y modalidades de funcionamiento de la REDINE. Intercambio de experiencias sobre el funcionamiento de las redes de las que participan los invitados extranjeros.
- Seis horas continuas o discontinuas de intercambio y diálogo entre pares para la comunicación de los proyectos tanto de investigadores locales como de visitantes.
- Diálogo pedagógico reflexivo acerca de los mismos.
- Elaboración de impresiones/pensamientos/ aportes finales del trabajo en la ruta.

ACTO DE CIERRE:

Para cerrar este encuentro, durante la tarde del día martes, cada nodo realizará un acto que si bien tendrá un formato protocolar, también será una instancia donde se compartirán las impresiones, pensamientos y reflexiones finales sobre el proceso vivido.

Además, esta instancia será enriquecida con un intercambio artístico y cultural entre los visitantes de distintos países y los participantes locales.

VALORACIÓN ANALÍTICA - LOGROS Y DESAFÍOS FUTUROS

Con estas expediciones intentamos posicionarnos desde una visión horizontal y democrática de hacer y compartir conocimientos en y desde las escuelas y sus comunidades. De esta manera, buscamos dar a conocer un modo de construir y habitar nuestra Red que promueva lazos entre redes de países de Iberoamérica, reconociendo el quehacer de la investigación educativa, así como la divulgación de las experiencias y trabajos que se realizan para la mejora de las prácticas pedagógicas de todos los niveles.

Los intercambios de los procesos de investigación educativa se ven enriquecidos cuando los participantes dan cuenta de su pertenencia y arraigo en distintos medios geográficos, tanto a nivel regional, nacional y latinoamericano. Con ellos, propiciamos el aprendizaje colectivo basado en las experiencias y la acción reflexiva. Además, buscamos promover la relación entre la investigación educativa y la práctica docente, como necesaria para transformar la realidad educativa desde las intenciones y concepciones críticas de los mismos educadores. Interpretamos que estas actividades resultan altamente formativas en el proceso de constitución del docente investigador, en tanto, colaboran con el mejoramiento de las prácticas investigativas dentro del campo pedagógico, produciendo conocimiento en el mismo, contribuyendo a la reflexión crítica en, desde y para la acción educativa.

Por otra parte, advertimos que:

“...en este proceso se producen resistencias en aquellos que participamos, en tanto es una instancia que desafía a las lógicas y tradiciones dominantes de la formación docente e investigación educativa. De esta manera las actividades propuestas se tensionan con lo esperado por los sujetos y los invita a la revisión de las propias prácticas” (Oudin, et al., 2022, p.4).

Es así, que a medida que vamos creciendo como Red, se nos presentan interrogantes que nos plantean nuevos desafíos para el futuro desarrollo de estas expediciones: ¿Cómo sostener y expandir los lazos entre redes y colectivos de educadores que hacemos investigación educativa desde nuestras escuelas y comunidades? ¿Cómo democratizar cada vez más el conocimiento dentro del campo científico educativo? Ello nos invita a pensar en otras alternativas de hacer y reconocer la investigación en y desde las prácticas educativas para su transformación, entendiendo que buscamos sostenernos a contracorriente en un escenario global tecnocrático e individualista y reconociendo que estas experiencias requieren de trabajo en comunidad desde la participación real de los involucrados.

CONCLUSIONES

Entendiendo a la participación real como “... la posibilidad efectiva de incidir en las decisiones que afectan a la vida cotidiana de una población a nivel institucional o de la sociedad global.” (Sirvent,1993), intentamos ofrecer con la Expedición Pedagógica de la REDINE, un espacio de intercambio genuino de experiencias educativas a partir del recorrido por las diversas rutas, que posibiliten un conocimiento situado acerca de un modo de construir y habitar una Red de Investigación Educativa.

Advertimos que en estas instancias se producen procesos autorreflexivos que colaboran como parte de una lucha política por la emancipación de lo irracional, lo injusto y lo insatisfactorio (Carr y Kemmis, 1988), como así también en la revalorización, el empoderamiento social, la organización deliberada y consciente de hacer praxis educativa de nuestras experiencias. Razón por la cual, buscamos favorecer el intercambio dialógico en relación con los procesos de investigación en curso y la socialización de los aprendizajes resultantes en un crecimiento como investigadores educativos.

En estas expediciones reconocemos y enfrentamos nuestros propios condicionamientos ideológicos a partir del diálogo, favoreciendo la creación de otras formas de comunicación y escucha y fortaleciendo vínculos con otros educadores de Iberoamérica que nos acercan saberes pedagógicos sobre las modalidades de funcionamiento de las redes hermanas en cada país.

Toda esta política de encuentros de intercambio, análisis crítico y debate acerca de la investigación educativa, tiende a la formación colectiva y cooperativa de los docentes en su dimensión de investigadores.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Carr W. y Kemmis S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Martínez Roca.

Imen, P. (2014). “La Expediciones Pedagógicas: construyendo una educación emancipadora desde y para nuestra América”. *Revista del Instituto de la Cooperación IDELCOOP*, pp. 115 a 133

Martinez Pineda C. (2008). *Redes Pedagógicas, la constitución del maestro como sujeto político*. Cooperativa Editorial, MAGISTERIO, Colección Seminarium.

Oudin, A. M., Szilak S, Medeiro J y Radovic A. (2022). Formación docente y trabajo en red. En *Actas I Jornadas Nacionales de Investigación y formación docente en Argentina: problemáticas y metodologías de estudio en la consolidación del campo*. ISBN 978-987-8927-99-2. p 1-5.

Sirvent, M. T. (1993). Políticas neoliberales en Educación. Primer Foro Educativo Latinoamericano y Caribeño. *Revista Integración Educativa. Año 1 N.º1*. Asociación de educadores de Latinoamérica y el Caribe.

Unda Bernal, M.; Martínez Boom, A. y Medina Bejarano, M. (2009). La Expedición Pedagógica y las Redes de Maestros: otros modos de formación. En Duhalde M. A. (Coord). *Investigación educativa y trabajo en red . Debates y proyecciones. Colectivo Argentino de Docentes que hacen Investigación desde la Escuela*. Anexo I. Noveduc.

Zoppi, A. M. (Comp). (2018). *Construir y habitar una Red. El devenir de la Red de Investigación Educativa de Misiones. Trayectorias, experiencias y proyecciones*. EDUNAM.

La salud en marcha

Laura Cocco
Martín Zemel
Anabella Elvira
Martín Alfaro
Constanza Canale

RESUMEN

El siguiente trabajo aborda nuestra experiencia pedagógica desde la asignatura Odontología Legal y Bioética a los estudiantes de una escuela secundaria.

PALABRAS CLAVE: derecho; salud; autocuidado; extensión.



INTRODUCCIÓN

El presente proyecto tiene como objetivo continuar contribuyendo con la promoción de la salud a través de la práctica efectiva de los derechos sanitarios en la etapa de la adolescencia, en ESCUELA ENSEÑANZA SECUNDARIA N° 7 “DR. FÉLIX A. VALENTI” (Escuela secundaria) que se encuentra en el Partido de Magdalena, Provincia de Buenos Aires.

En relación con la docencia, este proyecto se entiende como un aula extendida de una articulación entre las Asignatura Odontología Legal y Bioética de la Carrera de Odontología, la Asignatura Odontología Legal de la Tecnicatura Universitaria en Asistencia Odontológica, y la Asignatura Bioética de la Carrera de Medicina. Esta triple articulación, donde participan docentes de diferentes asignaturas de tres Carreras, con especializaciones individuales diferentes, estará dada mediante los contenidos transversales, la producción de recursos didácticos y la tarea docente.

Asimismo, se integran en el equipo de extensionistas docentes de dos Unidades Académicas que permiten el enriquecimiento desde la mirada del derecho, la salud y la comunicación. De este modo, se busca que las prácticas de extensión tiendan a la recomposición del tejido social, contemplando a la vez el desarrollo de la participación social y el fortalecimiento de la actividad universitaria.

La promoción de los derechos sanitarios en los adolescentes promoverá que los mismos se posicionan como agentes promotores de los derechos sanitarios en su núcleo familiar y social, venciendo de este modo su contexto de altísima vulnerabilidad social profundizado por la presencia de barreras de accesibilidad económica, geográfica, cultural. De este modo, se abonará a la garantía del derecho a la educación que, junto con el derecho a la salud, conforman dos de los derechos humanos esenciales.

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

La conexión con la realidad de los estudiantes de secundaria fue el contexto en el que viven, sus intereses y preocupaciones. La heterogeneidad en los niveles de conocimiento sobre los derechos a la salud fue un reto significativo, mantener la motivación y la disciplina de los adolescentes requirió una combinación de estrategias.

Para interiorizarse un como más, el derecho a la salud “Comprende la facultad que tiene toda persona a requerir una respuesta sanitaria, tanto en el aspecto preventivo como en el asistencial, cuando pueda hallarse en peligro o se encuentre afectada la salud de las personas”. (Lapalma 2006).

Las niñas, niños y adolescentes tienen derecho a la atención integral de su salud, a recibir la asistencia médica necesaria y a acceder en igualdad de oportunidades a los servicios y acciones de prevención, promoción, información, protección, diagnóstico precoz, tratamiento oportuno y recuperación de la salud, es decir los niveles de atención en salud.

Programas de asistencia integral, rehabilitación e integración como programas de atención, orientación y asistencia dirigidos a su familia. Campañas permanentes de difusión y promoción de sus derechos dirigidas a la comunidad a través de los medios de comunicación social.

En esta ocasión nuestra experiencia fue sobre conocimientos del derecho a la salud: el Autocuidado en adolescentes.

Tener una buena salud a veces se puede convertir en un verdadero reto, ya que en muchas ocasiones hay obstáculos que nos lo impiden, sin embargo, siempre tenemos herramientas y opciones para tomar decisiones en pro de nuestra salud.

Les realizamos la siguiente pregunta: ¿Qué beneficios trae el autocuidado?

Contempla aspectos a) Físicos: como dormir, descansar bien, hacer actividad física regularmente, tener una alimentación saludable, pasear, mantener una buena higiene personal, realizar chequeos médicos periódicos, visitar cada seis meses al odontólogo, mantener prácticas sexuales seguras; evitar el consumo de alcohol, no consumir tabaco en ninguna de sus formas; b) Emocionales/cognitivas: amarse, valorarse, leer, disfrutar de actividades gratas, no juzgarse ni juzgar a los demás, aprender a controlar el estrés para tener una mejor salud mental; c) Socioculturales: como ser aceptado tal cual soy, tener relaciones sanas, pedir ayuda, ser escuchado.

La nueva realidad social en que se encuentra la práctica bioética no responde a un contexto local sino a uno más global en el que debieran incluir a toda la población que estuviera vulnerada desde sus derechos esenciales a la salud. Por tal motivo, las experiencias capitalizadas, sistematizadas y analizadas a partir de la realización de este Proyecto podrán replicarse en el mismo contexto y en otros ámbitos locales, dado que la necesidad de generar espacios de discusión, construcción sensibilización y toma de conciencia en estos temas se ha convertido en prioritaria hoy día en el ámbito de la salud colectiva.

En esta etapa actual para un mejor feedback entre los docentes y estudiantes, incorporamos una herramienta digital que es de uso común en ellos- ya que la mayoría tiene acceso a una computadora con internet o mismo desde su celular-, la aplicación y red social Instagram. Usando esta plataforma podemos subir en las publicaciones temáticas referidas al Proyecto de Extensión, Sembrando Derechos, Cosechando Sonrisas.

Esto no solo hizo que las temáticas que presentamos sean más atractivas, sino que también les mostró el uso positivo de la tecnología en la educación y sobre todo en relación con la salud.



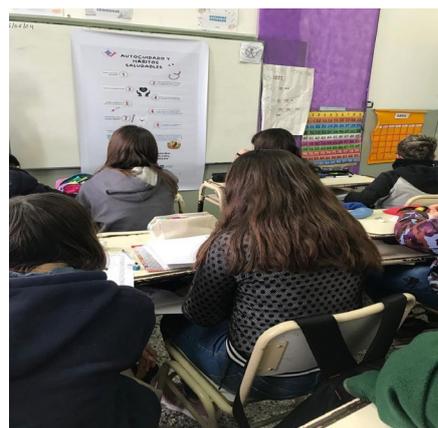
Se recibió una muy buena devolución por parte del director de la escuela, al cual se le realizó una entrevista en donde nos comentó la importancia de que docentes de la Universidad puedan ir a la escuela y dar las charlas personalmente.

De esta forma se produce un acercamiento universitario a los alumnos de secundaria.

VALORACIÓN ANALÍTICA - LOGROS Y DESAFÍOS FUTUROS

- Promover el ejercicio de los derechos sanitarios y vincularlos con la Salud Bucal en la población adolescente destinataria.
- Profundizar la articulación entre la Facultad y la comunidad educativa que posibiliten la sostenibilidad del proyecto en el tiempo.
- Involucrar a las familias y la comunidad en el proceso educativo.
- Continuar con los espacios de actualización de contenidos vinculados con los derechos sanitarios a estudiantes del nivel secundario del Partido de Magdalena y que se haga extensivo a los docentes de la Institución.

- Utilizar encuestas, entrevistas y análisis de desempeño para obtener datos precisos y mejorar el programa continuamente.
- Expandir el programa a más escuelas y comunidades.



CONCLUSIONES

Nuestra experiencia fue muy enriquecedora y transformadora, brindándole conocimientos sobre los derechos a la salud en adolescentes. No solo son conocimientos que nosotros brindamos a ellos, sino que también estamos aprendiendo de ellos y sobre la importancia de la adaptabilidad y la empatía en la enseñanza. Mostrándoles una nueva perspectiva sobre el impacto que el entendimiento del derecho a la salud pueda tener en sus vidas desde jóvenes.

La capacidad de adaptación en el enfoque de enseñanza según las necesidades individuales de los estudiantes es esencial para promover un ambiente de aprendizaje inclusivo y efectivo, además de una reflexión continua sobre las experiencias en el aula que nos permita identificar áreas de mejora y desarrollar estrategias efectivas para apoyar el aprendizaje de los estudiantes.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Comisión sobre Determinantes de la Salud. Organización Mundial de la Salud. Subsanan las desigualdades en una generación: alcanzar la equidad sanitaria actuando sobre los determinantes sociales de la salud: informe final de la Comisión sobre Determinantes de la Salud. Edit. *Journal S.A.*; 2009: 97

Beauchamp, T.L., Childress, J.F. (2001) *Principles of Biomedical Ethics*. 5ta. ed. New York. Oxford University Press; 2001

Freire P. (1991). *Pedagogía de la Autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Editorial Siglo XXI, 1991

Honorable Congreso de la Nación Argentina. Ley N° 26.529 de los Derechos de los Pacientes en su relación con los profesionales e Instituciones de la Salud. Ley N° 26.742 modificando determinados artículos de la Ley N° 26.529 de los Derechos de los Pacientes y decretos reglamentarios.

Pfeiffer, M.L. (2008). Derecho a la privacidad. Datos sensibles. *Rev Colombiana de bioética*. 2008; 3(1):11-36

[Http://www.saij.gob.ar/doctrina/dasf070034-lapalma-contenido_derecho_salud.htm#:~:text=El%20derecho%20a%20la%20salud%2C%20as%2C%20AD%20concebido%2C%20comprende%20la%20facultad,la%20salud%20de%20las%20personas.](http://www.saij.gob.ar/doctrina/dasf070034-lapalma-contenido_derecho_salud.htm#:~:text=El%20derecho%20a%20la%20salud%2C%20as%2C%20AD%20concebido%2C%20comprende%20la%20facultad,la%20salud%20de%20las%20personas.)

Secuencia didáctica para la articulación de la docencia, investigación y extensión en la cátedra de investigación de mercados de la licenciatura en comercio exterior perteneciente a la Facultad de Administración Economía y Negocios de la UNAF

Lylia Maria Rosaura Garcia
Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Formosa
lylian_garcia@hotmail.com

RESUMEN

En este trabajo la intención de la innovación didáctica es la integración de saberes promoviendo estrategias de intervención teórico-prácticas como forma de intervención académica situada, reflexiva y colaborativa Intercátedra, en el ámbito didáctico pedagógico. Tiene como objetivo construir una secuencia didáctica que articule los saberes disciplinares vinculados con la docencia, la extensión y la investigación, para los alumnos de la cátedra de Investigación de Mercados de 5to año de la Licenciatura en Comercio Exterior de La Facultad de Administración Economía y Negocios de la Universidad de Nacional de Formosa.

Así las líneas de intervención académica como práctica de intervención situada plantea las siguientes Estrategias como forma de trabajo reflexivo y colaborativo; en primer lugar llevar adelante con los alumnos trabajos de investigación de cátedra, llamado Proyecto de Investigación de Mercados en el segundo cuatrimestre en distintos grupos no más de 3 alumnos , donde se aplique lo enseñado teóricamente y ellos lo puedan llevar a la práctica; luego coordinar y articular Intercátedra con alguna asignatura de la misma carrera según malla curricular a fin de trabajar de manera interdisciplinar con los mismos alumnos; generar la invitación y participación en el aula a un experto o persona bien informada para intercambiar experiencias y saberes con los alumnos sobre el tema a desarrollar en los trabajos de investigación a fin, de vincularlos con la comunidad; guiar a en la recolección de datos y fuente de relevamiento así como el procesamiento , análisis y presentación de los resultados, fomentar que los alumnos participen de las Jornadas de Ciencia y Tecnología de la Universidad que se realiza todos los años para publicitar los trabajos de Investigación de cátedra , dándole una participación activa de relevancia a los alumnos ,incentivando así su

vocación como joven investigador ; coordinar y organizar a fin de cada año una Jornada Integradora de Investigación de Mercados con asignaturas a fines para alumnos, docentes, no docentes, egresados, autoridades profesionales y empresarios del medio local , regional e internacional bajo la modalidad híbrida (presencial y virtual) con el objetivo de aportar, divulgar y transferir conocimientos académicos como así fomentar la vinculación con el medio y la articulación Intercátedra. La realización de Jornadas y acciones de este tipo constituyen una de las herramientas fundamentales para lograr la articulación con la docencia, la investigación, y extensión como así también con la transferencia y la divulgación de los conocimientos que se generan desde la cátedra y en la Facultad. La divulgación en la revista “rvst Administración, Economía y Negocios” como prioridad y así en otras publicaciones a nivel nacional e internacional finalizando con la evaluación de la propuesta de innovación. Intenta construir una propuesta de intervención transformadora basada en experiencias teórico–prácticas desarrolladas en la cátedra para mejorar la formación de los estudiantes, su visualización acorde a su perfil y su vinculación con el medio.

PALABRAS CLAVE: secuencia didáctica; articulación; docencia; investigación; extensión

La enseñanza universitaria en los últimos años de la carrera nos pone como docentes en un lugar de intervencionista, situado sobre todo reflexivo y colaborativo, al punto de que nos damos cuenta que nuestros alumnos pasando un examen final de una materia, se convierten en nuestros graduados, egresados y/o profesionales y deben insertarse en el medio del que forman parte o la comunidad que los vio nacer, pero a menos de ese examen siguen siendo nuestros alumnos, pero muchas veces la escasa experiencia y relación del teórico-práctico pueden convertirlos quizás en un graduado con pocas herramientas al alcance de la mano para el ámbito laboral, como así con inseguridades y hasta muchas veces con escasa posibilidad de desempeñarse en el ámbito laboral para el cual han estudiado en el ámbito disciplinar en la Licenciatura en Comercio Exterior, ya que la misma no es una profesión liberalizada o independiente. “Cuando estoy interviniendo, voy a ver entonces que tengo que tener en cuenta que ya estoy en un proceso de intervención, ya estoy metido en una intervención, (...) en una intervención para cambiar prácticas en el aula, entonces voy metiéndome y voy dándome cuenta de que en esa intervención hay un emprendimiento conjunto. Cuando digo emprendimiento conjunto, quiero reafirmar la idea de que no hay intervención si no es con la participación de los otros, no es que la intervención sea mía, la intervención es colectiva, tiene que haber un emprendimiento conjunto” (Remedi, 2004, p 9). Es ahí donde me situé a reflexionar de qué manera podía intervenir y promover una innovación didáctica dentro de la cátedra en el 2do cuatrimestre, ya que es de cursado anual y soy docente de teórico y práctico al mismo tiempo, para articular los saberes y mejorar sus prácticas, acompañarlos en ese último año de la carrera a través de la asignatura a mi cargo Investigación de Mercados trabajando sobre la docencia, investigación y extensión. Agrego que estoy hablando de alumnos cursantes de 5to año de la carrera. El trabajo de integración final que propongo surge como una manera de dar una respuesta a mis alumnos en esa actitud intervencionista, reflexiva y colaborativa en la que me sitúo como docente de 5to año y asumo la responsabilidad de la formación de mis escasos alumnos que están a un paso de convertirse en profesionales en el corto o mediano plazo y los observo e individualizo en el aula en su desempeño individual y grupal. Planteo una innovación didáctica que consolide la integración de saberes para la articulación de mi rol como docente, la investigación realizada por ellos conjuntamente con mi rol de tutora y docente y así la extensión a través de la exposición, transferencia y publicación de los resultados. He tenido alumnos/as hijos/as de productores ganaderos, agricultores, PAIPEROS (pequeños productores agropecuarios) pertenecientes al PAIPPA “Programa Asistencia Integral al Pequeño Productor Agropecuario”, de zonas rurales y resignificamos sus conocimientos y construimos diálogos

entre los saberes académicos y los que traían de sus hogares con un fuerte impacto en la identidad local, con una gran dispersión territorial posibilitando la incorporación de los saberes populares de estos sectores e incorporarlos a la enseñanza académica. En nuestro caso particular, en nuestra provincia, con una población multiétnica, bilingüe e intercultural aspiramos que no desaparezcan los conocimientos populares, indígenas, rurales, y campesinos que hacen a la experiencia práctica cotidiana típica. Por eso trabajamos en consonancia con la “Ecología de saberes” en el sentido de construir diálogos con los alumnos concreto entre el saber universitario, la alta cultura y la ciencia con aquellos saberes populares considerándose como fuente legítima del conocimiento afianzando los procesos de democratización y contribuyendo así a las garantías para el acceso, la permanencia y el egreso de todas las clases sociales. El autor Tommaselli Humberto (2015), afirma que “los estudiantes que pasan por este tipo de experiencia tienen un nivel de satisfacción con la formación mucho mayor que aquel que no lo hace” (...) “este tipo de formación genera aprendizajes significativos diferentes”.

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

El presente trabajo propone como línea de innovación pedagógica la integración y articulación de saberes promoviendo estrategias de intervención teórico-prácticas como forma de intervención académica situada, reflexiva y colaborativa intercátedra en el ámbito didáctico pedagógico. En estos años de experiencia en los que estoy como docente frente al aula, dicha situación problemática está relacionado a los pocos alumnos que llegan a 5to año, con una escasa práctica, pero más que nada, tiene que ver con su escasa visualización como futuros egresados y su campo de acción relacionado a su perfil profesional. Como docente de la cátedra, imparto las clases teóricas y las clases prácticas. Esta situación de “cátedra incompleta” nos expone y aleja muchas veces de la posibilidad de instancias de producción, de reflexión crítica y de intercambiar y evaluar ideas con otros colegas sobre el propio trabajo. A lo largo de estos años fui buscando algunas formas de intervenir en estas prácticas, siendo parte de este proceso de intervención desde la experiencia como docente en la cátedra. Trabajamos con proyectos interdisciplinarios como experiencia innovadora, atendiendo a la necesidad de dar respuesta a la formación disciplinar teórica-práctica y su aplicación profesional, de los estudiantes próximos a graduarse. Si bien existe una problemática identificada se intenta construir una propuesta de Intervención transformadora con experiencias de articulación de docencia investigación y extensión , lo hago desde una inquietud que me moviliza para mejorar las prácticas desde mi intervención como docente y

como sostiene las profesoras Ana Ungaro y Glenda Morandi “(...)cuando se dan formas de trabajo reflexivo y colaborativo en los equipos docentes o condiciones institucionales que promueven la búsqueda continua de mejores construcciones pedagógicas que atiendan los desafíos que interpelan a las prácticas académicas en la Universidad” (2022, p1). Como sostienen las autoras Ana Ungaro y Glenda Morandi “La propuesta está en el desafío de tomar un rol activo como productores de saber, para concebir e imaginar, nuevas posibilidades que se potencien como propuestas con carácter instituyente, se busca entonces abordar algunas herramientas de análisis y de orientación metodológica para acercarnos a esta posibilidad de plantearnos artifices reales e intelectuales de los procesos de transformación de nuestras prácticas de intervención académica” (2022, p1)

OBJETIVOS

OBJETIVO GENERAL

Construir una secuencia didáctica que articule los saberes disciplinares vinculados con la docencia, la extensión y la investigación, para los alumnos de la cátedra de Investigación de Mercados de 5to año de la Licenciatura en Comercio Exterior de La Facultad de Administración Economía y Negocios de la Universidad de Nacional de Formosa.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Identificar y seleccionar los contenidos que formarán parte de la secuencia didáctica.
- Preparar a los alumnos en la aplicación y desarrollo de las técnicas de Investigación de Mercados desde una intervención teórica –práctica.
- Generar un espacio de articulación intercátedra a través de la Investigación y la extensión.
- Motivar a los alumnos a producir y transmitir conocimientos a partir de sus investigaciones y experiencias.
- Articular acciones con entidades empresarias, universidades, organizaciones no gubernamentales y empresas

ABORDAJE METODOLÓGICO

“La secuencia metódica no debe ser entendida como un reglamento o código rígido, sino como un marco de actuación básico, de ordenamiento lógico y pedagógico, pero flexible y adecuado a las características de los alumnos y a la dinámica del proceso en el contexto particular Así, el docente y los alumnos desarrollarán acuerdos de trabajo y una serie de intercambios que enriquecerán la propuesta inicial. Pero contar con un diseño de actividades

secuenciadas y con un marco metodológico que oriente la enseñanza es una condición crítica para asegurar los logros de aprendizaje y elaborar estrategias particulares.” (Davini 2008, p 25). “Es evidente y de sentido común que quienes enseñan necesitan saber o tener un relativo dominio sobre el conocimiento, la habilidad o la experiencia que desean transmitir. En otros términos, nadie puede enseñar bien aquello que no conoce, no sabe hacer o no ha experimentado de alguna forma. Pero conocer o tener este saber no es suficiente: se necesita también pensar para qué enseñar, cómo enseñarlo y tomar decisiones definiendo las formas particulares de hacerlo. Esto es especialmente importante para quienes ejercen la tarea como profesionales de la enseñanza, es decir, los docentes” (...) Distintos campos del conocimiento filosófico, político, social y pedagógico colaboran en esta dirección. Entre estos distintos campos, existe la contribución particular de la didáctica, con una trayectoria histórica y transformaciones sustantivas a lo largo de su evolución” (Davini 2008, p 53-54). Según Davini (2008), dentro de los métodos para la acción Práctica en distintos contextos, encontramos el método de estudio de Casos, Método de Solución de Problemas, Método de Construcción de Problemas o Problematización, Métodos de Proyectos y Modelos Tutoriales. Se trata así de la formación del sentido práctico. “En los medios Universitarios se trata además de ejercitar el juicio profesional para la toma de decisiones en la acción en contextos y situaciones reales. El Interés creciente por estas intenciones educativas, ha llevado a la sistematización de estos métodos”, (Davini 2008, p 115). De los mencionados up-supra se utiliza el Método de Proyectos y el modelo de tutoriales.

“El método de Proyectos presenta un importante valor educativo. Además de ser una metodología útil para desarrollar conocimientos, integra sistemáticamente el conocimiento y la acción, facilitando a los alumnos el aprendizaje de métodos racionales de trabajo, la habilidad para planear un proyecto y su realización en el tiempo, la creatividad, las capacidades expresivas (comunicación oral, escrita y gráfica), la elección de medios para desarrollo del proyecto, el monitoreo y la evaluación de resultados. Asimismo favorece el desarrollo del trabajo cooperativo y la autonomía del aprendizaje” (Davini 2008, p131).

“Los proyectos se encuentran conformados por una serie de secuencias de situaciones encadenadas de manera lógica y necesaria, orientados hacia la elaboración de un producto final, tangible y pueden extenderse por períodos relativamente prolongados: uno o dos meses y hasta un cuatrimestre o todo el año trabajando en una frecuencia semanal. Las secuencias incluyen situaciones, pero a diferencia de las actividades habituales, tienen una duración limitada a algunas semanas de clase, lo que permite llevar a cabo varias de ellas en el curso del año escolar” (Picco y Oriente 2017, p 96).

El Modelo de Tutoriales; el modelo de trabajo docente tutorial o también llamado “El modelo de Tutoriales, consiste en una modalidad de desarrollo de la enseñanza, apoyando el razonamiento previo a la acción, durante la acción y después de la acción”(…) “ La integración entre el conocimiento sistemático y las prácticas, entre lo general y local ,entre el aprendizaje común y el tratamiento particular de los problemas , requerirá la orientación activa del docente tutor: dando información permanente , guiando la búsqueda de nueva información y de otras experiencias que refuercen el aprendizaje, ayudas o pistas, proponiendo tareas desafiantes y ayudando en aquello que no se puede resolver solo, favoreciendo el intercambio de ideas, la colaboración y el debate; alentando y estimulando, promoviendo una retroalimentación permanente en relación con las tareas (feed-back) en forma personalizada , atendiendo a las necesidades y las características del grupo; vinculando el aprendizaje al contexto y situaciones específicas ” (Davini 2008, p 132-133). En síntesis presento algunos aspectos importantes de la secuencia didáctica: en primer lugar llevar adelante con los alumnos trabajos de investigación de cátedra, llamado Proyecto de Investigación de Mercados en el segundo cuatrimestre en distintos grupos no más de 3 alumnos , donde se aplique lo enseñado teóricamente y ellos lo puedan llevar a la práctica; luego coordinar y articular intercatedra con alguna asignatura de la misma carrera según malla curricular a fin de trabajar de manera interdisciplinar con los mismos alumnos; generar la invitación y participación en el aula a un experto o persona bien informada para intercambiar experiencias y saberes con los alumnos sobre el tema a desarrollar en los trabajos de investigación a fin, de vincularlos con la comunidad; guiar a en la recolección de datos y fuente de relevamiento así como el procesamiento , análisis y presentación de los resultados, fomentar que los alumnos participen de las Jornadas de Ciencia y Tecnología de la Universidad que se realiza todos los años para publicitar los trabajos de Investigación de cátedra, dándole una participación activa de relevancia a los alumnos ,incentivando así su vocación como joven investigador ; coordinar y organizar a fin de cada año una Jornada Integradora de Investigación de Mercados con asignaturas a fines para alumnos, docentes, no docentes, egresados, autoridades profesionales y empresarios del medio local , regional e internacional bajo la modalidad híbrida (presencial y virtual) con el objetivo de aportar, divulgar y trasferir conocimientos académicos como así fomentar la vinculación con el medio y la articulación intercatedra. La realización de Jornadas y acciones de este tipo constituyen una de las herramientas fundamentales para lograr la articulación con la docencia, la investigación, y extensión como así también con la transferencia y la divulgación de los conocimientos que se generan desde la cátedra y en la Facultad. La divulgación en la revista “rvst Administración, Economía y

Negocios” como prioridad y así en otras publicaciones a nivel nacional e internacional finalizando con la Evaluación de la propuesta de innovación.



Fotos: propias

CONCLUSIONES

En este trabajo de Integración final de la Especialización en Docencia Universitaria intenté proponer una innovación con la Construcción de una secuencia didáctica que articule los saberes disciplinares vinculando la docencia, la extensión y la investigación, en la cátedra de Investigación de Mercados del 5to año de la Licenciatura en Comercio Exterior de La Facultad de Administración Economía y Negocios de la Universidad Nacional de Formosa. Como sostiene la Docente especialista Mg Glenda Morandi en el documento Taller de Producción del Trabajo Final Integrador “El trabajo final Integrador (TFI), es un trabajo de Producción académica individual que supone centralmente recuperar los temas, ejes, y perspectivas abordados en la carrera, asumiendo en su elaboración el desafío que conlleva esta posición de constituirnos en productores de conocimiento sobre los procesos de formación en los que intervenimos.” (...) El TFI supone, entonces, el trabajo sobre alguna dimensión específica de la formación universitaria que se aborda desde miradas, enfoques o perspectivas fundadas en saberes producidos en el campo en que se focaliza la especialización, de la pedagogía universitaria y la educación superior” (Morandi, 2022, p.2).

“El TFI supone la realización de un trabajo académico consistente en el diseño de una propuesta de innovación educativa, en relación con el propio ámbito de desarrollo profesional docente de quien lo elabora, en torno de una dimensión de la práctica de enseñanza o la formación universitaria sobre la cual se busca intervenir para su mejoramiento/transformación. (Morandi, 2022, p.3). Como docente me sitúo y oriento la pertinencia del siguiente trabajo en el campo profesional y académico de la especialización y defino el objeto de mi propuesta de innovación en virtud de mi realidad como docente universitario intervencionista reflexivo y colaborativo, en el siguiente aspecto de Intervención:

Una propuesta de Innovación didáctica en las prácticas de enseñanza y los procesos de formación universitaria, como así la relación teórica –práctica para mejorar la formación de los alumnos, integrando los saberes a través de la construcción de una secuencia didáctica que articula los saberes disciplinares vinculados con la docencia, la extensión y la investigación. Esta modalidad de integración planteada pretende hacer un aporte significativo al mejoramiento de las prácticas de enseñanza en la educación superior, y particularmente en la Facultad de Administración Economía y Negocios, y que pueda ser institucionalizada y adaptada por otras asignaturas desde una intervención teórica - práctica, generando un espacio de articulación intercátedra y motivando a los alumnos a producir y transmitir conocimiento a partir de sus investigaciones y experiencias. Esta metodología basada en proyectos permite vincular bajo la modalidad tutorial al docente con los alumnos y a los alumnos vincularlos con los diferentes estamentos y actores del medio a través de sus investigaciones. Además, prepara a los alumnos y los incentiva como jóvenes investigadores y agentes de transformación de los procesos educativos. También permite que la Universidad se nutra de los conocimientos y saberes que aportan los distintos actores comunitarios a partir de sus experiencias. Todo este proceso genera un mejor ambiente de trabajo académico y predispone a los alumnos que realizan estas experiencia a un nivel mayor de satisfacción con la formación y generando un proceso de enseñanza - aprendizaje altamente significativos diferentes y muy positivos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arnoux Narvaja, A.B (2021). Trabajo Final Integrador *El estudio de fuentes locales para la comprensión de los procesos sociales y sus dimensiones históricas*. Proyecto de innovación en el marco de la materia Historia Social General, correspondiente al primer año de la Carrera de Comunicación Social – Universidad Nacional de Moreno”

Davini, M.C. (2008). *Didáctica general para maestros y profesores*. Santillana

Lucarelli, E. (2004) "La innovación en la enseñanza ¿camino posibles hacia la transformación de la enseñanza en la universidad?" Ponencia presentada en la 3ª Jornadas de innovación Pedagógica en el Aula Universitaria-Universidad Nacional del Sur.

Picco, S; Orienti, N. (2017) *Didáctica y Curriculum: Aportes teóricos y prácticos para pensar e intervenir en las Prácticas de la Enseñanza*. Editorial de la Universidad Nacional de La Plata

Remedi, E. (2004). *La intervención educativa*. Conferencia magistral. Reunión Nacional de Coordinadores de Licenciatura en Intervención Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional, México.

- Roble, M. B.; Cornejo J. N. y Speltini C. (2007). *Articulando Investigación, Docencia y Extensión : algunas experiencias en el campo de la ciencia y la tecnología*. Web
- Tommasini, H. (2015). *Hay que repensar el Vínculo entre el Saber de la Universidad y el Saber de los sectores Populares*. Secretaría de Extensión Universitaria .UNPA
- Ungaro, A. y Morandi, G. (2022) Clase 2 *Prácticas de Intervención Académica: La intervención docente en los temas/problemas actuales de la formación universitaria: desafíos y horizontes de transformación*
- Ungaro, A. y Morandi, G. (2022) Clase 4 *“Prácticas de Intervención Académica: “La innovación en la enseñanza universitaria, aproximaciones conceptuales para pensar propuestas situadas”*
- Ungaro, A. y Morandi, G. (2022) Clase 5 *“Prácticas de Intervención Académica: Algunas orientaciones para los procesos de diseño de las propuestas de innovación en distintos ámbitos”*
- Zabalza, M. (2004). Innovación en la enseñanza universitaria. Contextos Educativos. *Revista de Educación*, 0(6), 113-136.
- De Sousa Santos, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo:Trilce.
http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/Descolonizar%20el%20saber_final%20-%20C%C3%B3pia.pdf
<http://Documento Completo.pdf-PDFA SEDICI Docencia extensión e investigación.pdf>
- Informe de Autoevaluación Institucional – Universidad Nacional de Formosa 2009-2011, (2012)
- Informe 44 de Evaluación Externa- Universidad Nacional de Formosa CONEAU (2013)
<https://www.unf.edu.ar>
<http://faen.unf.edu.ar/faenv1/>

Trascender los muros a través de la música

Carina Susana Silva

María Fernanda Figueroa

Milagros Ayelén Aballay

Sergio Gonzalo Colon

Axel Leonel Guevara

Universidad Nacional de San Juan

carinasusanasilva@gmail.com

mariafernandafigueroa10@gmail.com

miliaballaygomez@gmail.com

colongonzalez@gmail.com

axel.guevara.159@gmail.com

RESUMEN

El presente trabajo surge a partir de la necesidad de investigar las prácticas profesionales en contextos de encierro y su impacto en la configuración de la identidad docente durante el trayecto de formación de grado universitario de los alumnos del Profesorado Universitario de Música, perteneciente al Dpto. de Música de la Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes, de la Universidad Nacional de San Juan.

Está enmarcado en el proyecto de investigación “*Pensar y hacer música en diversidad de contextos*”, perteneciente al IEM-FFHA-UNSJ.

Utiliza como metodología la lógica de la investigación cualitativa y en el paradigma interpretativo-crítico, en cuanto al lugar que le otorga a la comprensión de los hechos sociales a partir del significado que los actores implicados le atribuyen.

Consideramos de suma importancia la implementación de prácticas socioeducativas en contextos de encierro, no sólo como herramienta de inserción social, sino como medio para la construcción de identidades integrales y críticas, ya que apunta a “un cambio de autoimagen” de “persona privada de libertad” a “músico”, contribuyendo a formular un nuevo proyecto de vida para la libertad. La música ha demostrado ser un vehículo poderoso para la transformación y la esperanza, trascendiendo los muros físicos y simbólicos de la prisión.

PALABRAS CLAVE: música; prácticas docentes; prácticas socioeducativas; contexto de encierro; formación docente.

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo surge a partir de la necesidad de investigar las prácticas profesionales en contextos de encierro y su impacto en la configuración de la identidad docente durante el trayecto de formación de grado universitario de los alumnos del Profesorado Universitario de Música, perteneciente al Dpto. de Música de la Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes, de la Universidad Nacional de San Juan.

Está enmarcado en el proyecto de investigación Cicitca “*PENSAR Y HACER MÚSICA EN DIVERSIDAD DE CONTEXTOS: prácticas profesionales socioeducativas en el trayecto de formación del Profesorado Universitario de Música y su impacto en la configuración de la identidad docente.*”, perteneciente al IEM-FFHA-UNSJ.

Establece una doble mirada en las prácticas docentes. Por una parte, investigar y dar cuenta cómo impacta las propuestas pedagógicas musicales en la diversidad de contextos que se realizan y por otro lado indagar cómo contribuyen dichas experiencias a la construcción de la identidad docente frente a los desafíos actuales.

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN / INTERROGANTES PRINCIPALES

El proyecto se elabora con la finalidad de aportar elementos para la problematización de un tema escasamente abordado hasta el momento, en particular en el ámbito de la formación docente en la provincia de San Juan y específicamente en el Profesorado Universitario de Música, como los es pensar y hacer educación en contextos de encierro (ECE).

Desde el Ministerio de Educación de la Nación; se inscribe en el marco normativo de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 del año 2006, que incorpora la educación de las personas privadas de la libertad como una de las modalidades del sistema educativo; dicha Modalidad, se presenta como un nuevo campo para la formación y práctica docente en San Juan. En ese sentido, la formación docente específica de la modalidad, se encuentra regulada en la Resolución N° 127 del Consejo Federal de Educación del año 2010 y en la Resolución N° 58 del mismo Consejo del año 2008, que aprueba la primera Especialización Docente de Nivel Superior en Educación en Contextos de Encierro.

“La decisión de atender las necesidades de las escuelas en cárceles, en institutos para adolescentes acusados de delito y en centros de tratamiento de adicciones es manifestación de una política educativa orientada a la restitución del derecho a la educación de todas las personas como aporte para la construcción de una sociedad más justa, basada en la inclusión con calidad y el fortalecimiento de las instituciones educativas” (María Isabel Giacchino de Ribet, 2011).

El punto de partida de la formación profesional, inicial y continua, de los futuros educadores musicales, es la propia experiencia, abarcando la historia personal y profesional en un recorrido que transita entre la teoría y la práctica, considerando el conjunto de los procesos cognitivos y afectivos en torno al aprendizaje musical, enmarcándolos en un contexto institucional y sociopolítico determinado.

Además nos preguntamos si las experiencias vividas y los vínculos construidos entre profesor /alumno y consigo mismo, como así también el impacto emocional que se genera sobre la dimensión pedagógica del ejercicio musical, tiene incumbencia o no en la calidad del proceso educativo integral que incluye el desarrollo de las competencias emocionales de los alumnos en la configuración de la identidad docente durante el trayecto de prácticas, a partir de la intervención pedagógica en diversidad de contextos.

Priorizamos el estudio de los modos de relación de los alumnos practicantes con los diversos contextos en los cuales intervienen y las posibilidades de influencia y transformación mutua, en pos de una práctica profesional pedagógica, humanística y crítica.

Se pretende propiciar el encuentro entre nuestros alumnos y personas privadas de libertad de diferentes sectores del Servicio Penitenciario Provincial, quienes tienen conocimientos musicales previos, a través de intervenciones musicales pedagógicas en ese contexto, posibilitando el acercamiento a experiencias culturales musicales con el fin de conocer y apropiarse la cultura general construida por la humanidad, sintiéndola propia.

Desde el punto de vista educativo, este proyecto se presenta como una innovación cuyo impacto trasciende el contenido de lo musical para posicionarse desde la concepción del arte como vía de reconfiguración de identidad en personas que han sufrido un proceso de prisionización. Esta mirada se basa en un enfoque de educación integral centrado en la persona, a fin de facilitar el desarrollo de recursos y herramientas que permitan disminuir el grado de vulnerabilidad y atenuar los efectos desubjetivantes del contexto de encierro (Salinas, 2015).

OBJETIVOS

-General:

- Realizar prácticas profesionales socioeducativas en contextos de encierro a través de la música, desde una mirada reflexiva que atienda a los procesos de la configuración de la identidad docente, colaborando en la efectivización del derecho a la educación para toda la población, independientemente de los lugares en que esta población se encuentre.

-Específicos:

- Acercar la música al contexto de privación de la libertad.
- Seleccionar algunos estilos y obras a fin de proponer las producciones musicales y elaborar los arreglos musicales, atendiendo a las características específicas de cada estilo.
- Ampliar y enriquecer el conocimiento cultural y artístico local y/o universal a través de la música y su historia.
- Participar de la producción musical, de acuerdo a los diferentes roles asignados.
- Presentar a la comunidad y comunicar lo trabajado durante el proyecto.
- Deconstruir miradas sobre las personas privadas de libertad.
- Reflexionar sobre las problemáticas que presenta la enseñanza de la música, comprendiendo su complejidad con respecto a sus conocimientos y aprendizajes específicos en contextos de encierro.
- Vincular la investigación, la docencia y la extensión, como tres ejes fundamentales que se retroalimentan y se fortalecen a través de prácticas sociales educativas, dentro del trayecto de formación de los alumnos del Profesorado Universitario de Música.

ABORDAJE METODOLÓGICO

Los objetivos que perseguimos coinciden con los que se propone la investigación cualitativa, ya que buscamos no sólo verificar hipótesis, relaciones causa-efecto, sino comprender. Por ello trabajamos en un contexto de descubrimiento y no meramente de verificación, no medimos cantidades, sino que analizamos procesos.

La investigación está enmarcada en la lógica de la investigación cualitativa y en el paradigma interpretativo-crítico, en cuanto al lugar que le otorga a la comprensión de los hechos sociales a partir del significado que los actores implicados le atribuyen.

Para llevar a cabo esta investigación se está realizando un estudio de casos, pues es pertinente al objeto de estudio, ya que permite analizar en profundidad y durante un período prolongado procesos reflexivos, con respecto a la construcción que realizan sobre la identidad de la profesión docente, la propia historia y los vínculos que la entretejen, como así también el impacto en los contextos en los cuales intervienen.

En este sentido, atendemos substancialmente a las estructuras lingüísticas utilizadas por quienes nos relatan sus trayectorias musicales, las experiencias en sus prácticas docentes socioeducativas, a través de diversos instrumentos, los cuales representan procesos de sentido que implican una determinada manera de ver la propia historia.

CONCLUSIONES

La investigación se encuentra en curso, pero podemos destacar las siguientes conclusiones provisorias:

-Consideramos que las experiencias vividas nos invitaron a reflexionar sobre nuestras concepciones sobre la educación, las características de la práctica educativa musical, tanto en el nivel secundario como en contextos de encierro, y, ligadas a ellas, el lugar de los practicantes que configuran su identidad durante este trayecto de formación. Esto implica reconocer a los educadores musicales como sujetos críticamente reflexivos que pueden pensar su práctica profesional, la formación recibida, las diversas concepciones incorporadas sobre el mundo, la sociedad y habilitar así el espacio para construir lo necesario, lo nuevo.

-Apostamos a la formación de docentes que asuman la compleja tarea de construir una identidad que combine la crítica y la posibilidad. Entenderlos como intelectuales transformadores que sostienen que el rol de la enseñanza no puede reducirse a un mero entrenamiento en habilidades prácticas, sino que “implica más bien la educación de una clase de intelectuales vital para el desarrollo de una sociedad democrática” (Giroux y Aronowitz, 1995: 171).

-Las prácticas de intervención llevadas a cabo en la cárcel, a través de la música, ha constituido una experiencia transformadora. No sólo ha permitido a los internos expresar sus sentimientos, emociones y pensamientos de manera artística, sino que también ha facilitado un espacio de resignificación personal y social. La música se ha convertido en un puente que conecta mundos aparentemente distantes, promoviendo el desarrollo de competencias emocionales y sociales, tanto en los internos, como en los docentes y alumnos practicantes.

- La implementación de las experiencias realizadas ha reafirmado la importancia de las prácticas socioeducativas en contextos de encierro, no sólo como herramienta de inserción social, sino como medio para la construcción de identidades integrales y críticas, ya que apunta a “un cambio de autoimagen” de “persona privada de libertad” a “músico”, contribuyendo a formular un nuevo proyecto de vida para la libertad. En síntesis, la música ha demostrado ser un vehículo poderoso para la transformación y la esperanza, trascendiendo los muros físicos y simbólicos de la prisión.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aronowitz, S. y Giroux, H. A. (1995). *La educación sigue bajo asedio*. Westport, CT: Bergin y Garvey.

Ballesteros, J.C.P. (2016). *Corrientes pedagógicas contemporáneas*. 2da edición: Universidad Católica de Santa Fe.

Bassotti, María Eugenia. El arte como recurso en el proceso de desistir el delito. *Revista Pensamiento Penal* (ISSN 1853-4554), Febrero de 2022, No. 412

www.pensamientopenal.com.ar

Becerra, S. (2006). ¿Cómo podemos intervenir para fortalecer el clima educativo en tiempos de innovación? *Estudios pedagógicos*, 32(2), 47-71.

Cabello, R., Ruiz-Aranda, D., Fernández-Berrocal, P. (2010). Docentes emocionalmente inteligentes. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 13(1), 41-49.

Cecchi, N., Oyarbide, F. (2020). Las Prácticas Sociales Educativas y sus metáforas. Aproximaciones a una reconstrucción de sentidos desde perspectivas críticas. En *cuadernos de extensión N° 4 de la UNLPam*.

<https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/cuadernos/article/view/5329/5849>

Conti, G (2007). *Afinando las emociones. Trabajo con las emociones del músico en escena*. 2da edición: Editorial Dunken.

- Davinl, M. C. (1995). *La formación docente en cuestión. Políticas y pedagogía*. Ed. Paidós.
- De Souza Santos. (2021). *Descolonizar la universidad. El desafío de la justicia cognitiva global*. <https://www.clacso.org/wp-content/uploads/2021/09/Descolonizar-universidad.pdf>
- Dewey, J. (1967). *Democracia y educación*. Ed. Losada.
- Doyle, M. W. (1986). El liberalismo y la política mundial, *The American Political Science Review*, vol. 18 N°4.
- Durán E., Costaguta R. (2008). Experiencia de Enseñanza Adaptada al Estilo de Aprendizaje de los Estudiantes en un Curso de Simulación. *Formación Universitaria Vol. 1(1)*, 19-28 FCET. UNSE.
- Echeverri Vera, J. A. (2010). La prisionalización, sus efectos psicológicos y su evaluación, en *Revista Pensando Psicología*, vol. 6, núm. 11, pp.157-166.
- Fernández, M., Palomero, J., Teruel, M. (2009). El desarrollo socioafectivo en la formación inicial de los maestros. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 12(1), 33-50.
- Flores Fuentes, A. (2014). *El vínculo entre profesor y estudiante: Núcleo del proceso del trabajo docente. Un Análisis Teórico. Memoria para optar al Título de Psicólogo*. Universidad de Chile. Facultad de Ciencias Sociales.
- Gairín Sallán, J. (2015). *Las comunidades de práctica profesional; Creación, desarrollo y evaluación*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Giacchino de Ribet, M. I. (2011). *El trabajo del educador: desafíos de una práctica crítica*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Litwin, E. (1993). Las configuraciones didácticas en la enseñanza universitaria: las narrativas meta-analíticas, *Revista N°3 del IICE-UBA*. Miño y Dávila.
- Lozano, A., Castro, V. (2014). Rascovan, S., Levy, D. y Korinfeld, D. Entre Adolescentes y Adultos en la Escuela. Puntuaciones de época. Editorial Paidós (2014). *Praxis educativa*, 18(2), 80-85. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S032897022014000200009&lng=es&tlng=es. 21/09/17.
- McneilL, F. (2017). En InDret. *Revista Para el Análisis del Derecho*. Las consecuencias colaterales del riesgo. Barcelona.
- Ministerio de educación de la Nación Argentina (2010). *Colección Pensar la educación en contextos de encierro. Primeras aproximaciones a un campo en tensión*. Ministerio de educación de la Nación.
- Ministerio de educación de la Nación Argentina (2011). *Colección Pensar la educación en contextos de encierro. Arte, cultura y derechos humanos*. Ministerio de educación de la

Nación.

Ministerio de educación, ciencia y tecnología de la nación argentina (2007). *El lugar de los adultos frente a los niños y los jóvenes. Aportes para la construcción de la comunidad educativa*. - 1a. ed. - Buenos Aires

Molina, N., Pérez, I. (2006). El clima de relaciones interpersonales en el aula un caso de estudio. *Paradigma*, 27(2), 193-219.

Pontoriero, A., Seminara M. P., Silva, C. (2017). *El lugar del docente en la Universidad: un espacio ético de transformación*. Trabajo de Seminario ¿Qué decimos cuando hablamos de Ética? Aportes para una reflexión en Ética Docente, en el marco del Doctorado en Educación. UCCuyo.

Salinas, P. (2015). *Tesis de maestría: El proceso de prisionalización en personas privadas de libertad de condición condenados primarios*. Universidad del Aconcagua.

Sanjuro, L. (2002). *La formación práctica de los docentes*. Homo Sapiens.

Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Ed. Paidós.

Silva, C. Planificación Semestral (2023) de la cátedra Práctica I, II y III del Profesorado Universitario en Música. Dpto de Música. FFHA. UNSJ.

Silva C., Pontoriero A.C., Vega S., Villanueva J.M. (2017). *Intervenciones Educativas Musicales en el contexto del aula. Una reflexión sobre el modelo docente*. Póster de informe de investigación. Segundo Encuentro Nacional de Música y Educación del MOMUSI: San Juan.

UNSJ. Ordenanza N° 12/20-CS.

Weintraub, M. (2007). La relación alumno-maestro en Música. Sinfonía Virtual: *Revista de Música Clásica y Reflexión Musical Edición n°2*. ISSN 1886-9505.

Willems, E. (1981). *El valor humano de la Educación Musical*. Ediciones Paidós Ibérica.

Análisis de la responsabilidad social en estudiantes de medicina

María Pía Silvestrini
Juan Emilio Ciancio Pagano
Gustavo Marín

Facultad de Ciencias de la Salud. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires

²Facultad de Ciencias Médicas. Universidad Nacional de La Plata

pia.silvestrini@salud.unicen.edu.ar

juan.ciancio.19@gmail.com

gmarin2009@gmail.com

RESUMEN

Introducción: Las universidades deben proporcionar una educación integral que capacite a los estudiantes para contribuir significativamente a la sociedad. La Facultad de Ciencias de la Salud de la UNICEN ha implementado un enfoque educativo centrado en el estudiante y su interacción con la comunidad, enfatizando el aprendizaje activo y experiencial. **Objetivo:** Este trabajo examina el grado de Responsabilidad Social del Estudiante de Ciclo Básico de Medicina, en 2023. **Metodología:** Se utilizó un diseño transversal; se encuestó a 151 estudiantes, se empleó estadística descriptiva y análisis de correspondencia. **Resultados:** Los estudiantes de primer año, sin experiencia comunitaria, tienen una actitud positiva en responsabilidad social. Los de segundo año, con experiencia comunitaria, muestran mayor compromiso; sin embargo, los estudiantes de tercer año presentan una disminución en su interés por la responsabilidad social. **Conclusión:** A partir de los resultados, se concluye la importancia de implementar estrategias que integren la formación en responsabilidad social de manera continua y oportunidades constantes para la participación en actividades comunitarias y de servicio a lo largo de toda la carrera. De esta manera, se puede asegurar que los futuros profesionales de la salud estén bien preparados para enfrentar los desafíos de la sociedad de manera ética y responsable.

PALABRAS CLAVE: educación integral; responsabilidad social; experiencia formativa; educación médica

INTRODUCCIÓN

Las universidades tienen la responsabilidad de proporcionar una educación integral que promueva el desarrollo personal, intelectual y profesional de los estudiantes, preparándolos para contribuir significativamente a la sociedad. Este objetivo implica cultivar habilidades como el pensamiento crítico, la creatividad, la resolución de problemas, el liderazgo y la comunicación, así como fomentar valores éticos y ciudadanos que capaciten a los estudiantes para abordar los desafíos sociales, ambientales y económicos de manera responsable y efectiva (Barajas Villaroel, 2020).

En respuesta a un creciente interés por el papel social de las universidades en sus entornos locales, varias instituciones públicas han iniciado investigaciones sobre sistemas de indicadores que estudian y analizan aspectos del desarrollo educativo, especialmente el vínculo entre la academia y la comunidad (Gaete, 2019; Vallaey, 2009; Bacalá-Neglia, 2017; Ahumada-Tello, 2018).

En este sentido, surge el concepto de responsabilidad social del estudiante universitario (RSEU), se centra en las responsabilidades individuales y éticas de los estudiantes durante su formación académica (de la Calle Maldonado, 2020). En las facultades de medicina, por ejemplo, los estudiantes participan en programas de servicio comunitario y proyectos de investigación en salud pública, desarrollando habilidades humanísticas como la empatía y la comunicación, esenciales para una atención médica integral y respetuosa hacia los pacientes. La evaluación continua de la RSEU es fundamental para mejorar la formación profesional y asegurar que los estudiantes estén preparados para los desafíos actuales en la atención médica.

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN / INTERROGANTES PRINCIPALES

La currícula de la Facultad de Ciencias de la Salud en la carrera de medicina en el primer año hacen la primera aproximación a la comunidad, mediante un análisis de situación de barrios asignados en el marco del proyecto institucional Centro Universitario Integral de Atención Referenciada Ambulatoria de Salud (CUIDARAS), en segundo año desarrollan un proyecto de intervención en promoción de la salud y en tercer año de la cursada tienen la aproximación a las familias de los barrios que fueron objeto de análisis (Marín, 2019). Esto nos lleva a los siguientes interrogantes: ¿Cuáles son los niveles de compromiso social percibidos por los estudiantes de medicina? ¿Cómo se relacionan las experiencias previas de los estudiantes en actividades comunitarias con sus puntajes en el cuestionario de responsabilidad social

estudiantil? ¿Qué diferencias existen en la percepción de la responsabilidad social entre estudiantes de diferentes años académicos?

OBJETIVOS

El propósito de este trabajo es examinar el grado de Responsabilidad Social del Estudiante de Ciclo Básico de la Carrera de Medicina de la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires en el año 2023.

ABORDAJE METODOLÓGICO

Para cumplir con el objetivo, se realizó un diseño descriptivo transversal. La población objeto del estudio estuvo conformada con los estudiantes del ciclo básico del Eje de Salud Pública. El muestreo aplicado fue por conveniencia y la muestra estuvo conformada por 52 estudiantes de primer año que todavía no tuvieron contacto con la comunidad, 36 estudiantes de segundo año y 27 de tercer año que ya han experimentado actividades relacionadas con la comunidad. El instrumento utilizado para la recolección de datos fue el diseñado por García, et al. (2016), el método de recolección fue a través de un cuestionario formulado por *Google Forms* que se les compartió al total de los estudiantes. Se divide en dos secciones: la primera parte, año de cursada (1°, 2° y 3° Año), género (binario) y edad (cuantitativa continua); mientras la segunda sección, considera un cuestionario de 21 enunciados de opción múltiple, clasificados en cuatro dimensiones con una pregunta final que muestra la visión global de la responsabilidad social del estudiante universitario. Su clasificación es a través de una escala tipo Likert de 1 a 6 puntos, en donde: 1 es el valor mínimo de acuerdo y, el 6 es el valor máximo de acuerdo. La dimensión 1: Compromiso con los demás y el entorno, Dimensión 2: Descubrimiento personal de los valores, Dimensión 3: Formación de la responsabilidad social y Dimensión 4: Planteamiento del ejercicio profesional desde el compromiso social. Tomando a Romero Argueta (2020), los valores de la RS fueron agrupados según la escala Likert según se muestra en “Estudiante No responsable Socialmente”, “Indiferente” y “responsable Socialmente”.

Escala	Categoría	Interpretación
1	1= Totalmente en desacuerdo	No responsable socialmente
2	2= En desacuerdo	Indiferente
3	3= Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	Indiferente

4	4= De acuerdo	Socialmente responsable_1
5	5= Totalmente de acuerdo	Socialmente responsable_2
6	6= Máximo de acuerdo	Socialmente responsable_3

Procesamiento estadístico: Se realizó la validación del cuestionario a través de la consistencia interna mediante el Coeficiente Alfa de Cronbach, obteniendo un resultado de 0,88, no diferenciándose del hallado por Garcia y col (2016). Se utilizó estadística descriptiva para variables cuantitativas y método multivariado como el análisis de correspondencia para evidenciar la inercia entre las variables. El procedimiento estadístico se realizó mediante el programa InfoStat (Di Rienzo, 2020).

RESULTADOS

Se realizaron 151 encuestas correspondiendo el 77% al género femenino (n=117) y el 23% restante al género masculino (n=34), respecto a la edad promedio fue de 20 años (mínimo=18 años, máximo=40 años). En la Figura 1 se muestran los valores promedios obtenidos para cada dimensión de análisis, según el año de cursada. A continuación, se muestran los resultados del análisis de cada una de las dimensiones.

Dimensión 1 (D1). Compromiso con los demás y el entorno: Esta dimensión es particularmente relevante en estudiantes de medicina, ya que están en proceso de formación para convertirse en profesionales de la salud. Tienen la responsabilidad de cuidar a los pacientes y contribuir al bienestar de la sociedad. El universitario debe conocer desde su experiencia las diferentes realidades, involucrarse en ellas y ejercitar su capacidad de servicio. En la Figura 1, a se puede observar grupos, formados por los estudiantes de primer año con la categoría nivel medio de responsabilidad social, segundo año con el máximo nivel de responsabilidad; mientras que los estudiantes los estudiantes de tercer año demuestran un nivel bajo de compromiso con el entorno y con los demás (Inercia Eje 1= 94% y Eje 2= 6%).

Se compararon los años de cursada para determinar si existía diferencia significativa en cuanto a las categorías de responsabilidad para cada uno de los ítems que formaban parte de la dimensión. A nivel general (D1) no se demostró diferencia entre los años ($p > 0,05$), lo mismos resultados fueron encontrados a nivel individual. Siendo los promedios levemente superiores en todos los ítems para los estudiantes de segundo año.

Dimensión 2 (D2). Descubrimiento personal de los valores: Es un proceso fundamental en su formación profesional, ya que les ayuda a comprender sus creencias, principios éticos y motivaciones que influirán en su práctica médica. A través de la Responsabilidad Social Universitaria el estudiante alcanza una formación en valores como generosidad, constancia, perseverancia, tolerancia, empatía, entre otras. Esto es esencial para desarrollar médicos éticos y compasivos que brinden atención de alta calidad a los pacientes y contribuyan positivamente a la sociedad. (Inercia Eje 1= 99% y Eje 2= 1%)

Los resultados del análisis de correspondencia, muestra nuevamente tres grupos en esta dimensión (Figura 1, b), los estudiantes de primer año se acercan al nivel medio de responsabilidad mientras que los estudiantes de segundo año son indiferentes. Los estudiantes de tercer año alcanzan el máximo de responsabilidad.

Al realizar las comparaciones de los promedios a nivel general (D2) y en cada ítem no se encontraron diferencias significativas ($p > 0,05$).

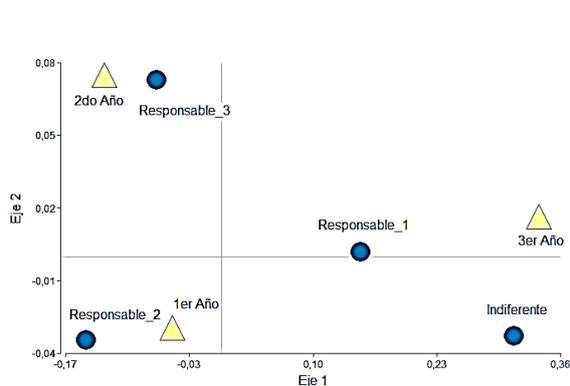


Figura 1.a
Dimensión 1: Compromiso con los demás y el entorno

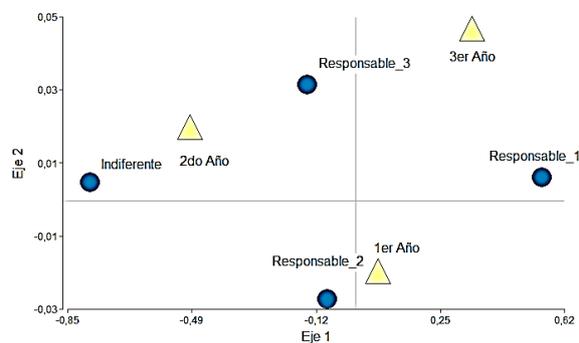


Figura 1.b
Dimensión 2: Descubrimiento personal de los valores

Dimensión 3 (D3). Formación de la responsabilidad social: La formación de la RS en estudiantes de medicina no solo contribuye a la construcción de médicos éticos y socialmente comprometidos, sino que también mejora la calidad de la atención médica y contribuye al bienestar de la sociedad en general. Si analizamos los resultados arrojados por el análisis de correspondencia, muestran la agrupación similar a la dimensión 1. En la Tabla 1 se muestran los resultados obtenidos al realizar las comparaciones en esta dimensión, se evidencian diferencias significativas entre los cursos. Los estudiantes de segundo año muestran una

mayor responsabilidad social en el momento de considerar la importancia de la misma en su formación (D3_1 y D3_5; $p < 0,05$).

Dimensión 4 (D4). Planteamiento del ejercicio profesional desde el compromiso social.

Implica que los estudiantes deben entender que la medicina no se limita a proporcionar servicios de salud; también tienen la responsabilidad de contribuir al bienestar social. La universidad proporciona oportunidades para desarrollar esta competencia, preparando a los estudiantes para ser profesionales socialmente responsables. Estos profesionales encarnan valores como el respeto a los derechos de las personas y el cumplimiento de obligaciones éticas, fundamentales para la Responsabilidad Social Corporativa (RSC). Los resultados de la comparación de los promedios de la responsabilidad social para las distintas categorías de esta dimensión en los diferentes años no se encuentran diferencias significativas ($p > 0,05$).

Figura 1.c

Dimensión 3: Formación de la responsabilidad social

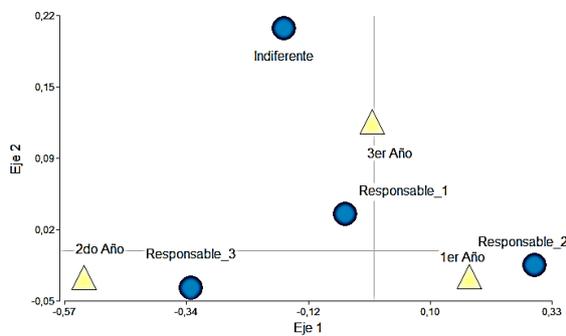


Figura 1.d

Dimensión 4: Planteamiento del ejercicio profesional desde el compromiso social

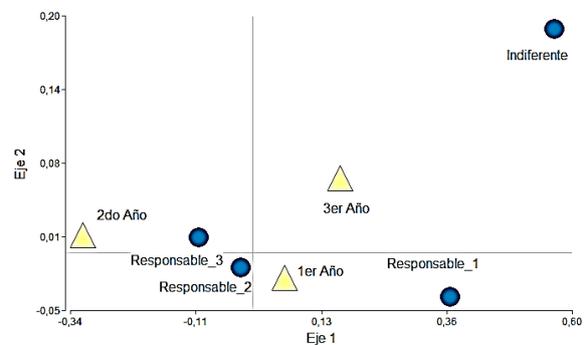


Tabla 1. Resultados de cada dimensión del cuestionario según el año de cursada en estudiantes de medicina (n=151)

	1er Año (n=31)	2do Año (n=36)	3er Año (n=36)	p
D1 Compromiso con los demás y el entorno				
1 Tengo una visión global de la situación actual del mundo y soy consciente de la necesidad urgente de un desarrollo sostenible.	4,89 (1,10)	4,97 (1,08)	4,77 (1,27)	0,89*
2 La toma de conciencia aumenta mi interés como universitario en contribuir a la mejora de mi entorno más cercano.	4,99 (1,14)	5,29 (1,04)	4,88 (1,14)	0,23*
3 Me cuestiono cuál es mi posicionamiento personal ante las injusticias sociales, ante el dolor ajeno.	4,79 (1,31)	4,71 (1,07)	4,77 (1,27)	0,77*
4 Pongo en práctica mi capacidad de servicio y compromiso con inmigrantes, discapacitados, indigentes, niños sin recursos, ancianos.	3,89 (1,64)	4,00 (1,73)	3,12 (1,58)	0,07*
5 Considero que una de mis obligaciones como persona es ayudar a los demás, desde el compromiso social.	5,02 (1,21)	5,19 (1,17)	4,88 (5,11)	0,47*
	4,72 (0,95)	4,83 (0,77)	4,48 (0,88)	0,25*
D2 Descubrimiento personal de los valores				
1 Creo que el compromiso social se fundamenta en el reconocimiento y respeto de la dignidad de toda persona.	5,41 (1,03)	5,48 (1,00)	5,50 (0,71)	0,77*
2 Reconozco la necesidad de abrirme a los otros, de ponerme en su lugar y buscar el bien común, por encima de intereses individualistas.	5,02 (1,11)	5,35 (0,84)	5,50 (1,11)	0,36*
3 Considero que el cambio personal es un paso previo y necesario para cambiar la realidad que me rodea	5,41 (0,98)	5,58 (0,72)	5,38 (0,80)	0,60*
4 He experimentado en primera persona la felicidad que conlleva el servicio y la solidaridad.	4,57 (1,51)	4,94 (1,21)	4,04 (1,82)	0,20*
5 Considero que la experiencia de darse a los demás es provechosa para descubrir valores personales.	5,06 (0,75)	5,35 (0,88)	5,08 (1,02)	0,47*
	5,11 (0,75)	5,39 (0,67)	5,00 (0,80)	0,09*
D3 Formación de la responsabilidad social				
1 Considero que el hecho de ser universitario ayuda a tomar conciencia de la importancia de la responsabilidad social.	4,73 (1,27)	5,29 (1,24)	4,38 (1,75)	0,01**
2 He reflexionado sobre la importancia de no permanecer indiferente o ajeno ante lo que les sucede a los demás.	4,79 (1,13)	5,10 (1,16)	4,88 (1,11)	0,26*
3 Creo que en la medida en que estudie y me prepare a fondo en la universidad, podré aportar más al cambio social.	5,23 (0,99)	5,35 (1,11)	4,62 (1,33)	0,16*
4 La formación que recibiré en la universidad contribuirá en la práctica a que aumente mi grado de responsabilidad social.	5,22 (1,05)	5,32 (1,05)	4,77 (1,48)	0,21*
5 Considero que la responsabilidad social es una competencia que se debe trabajar en la universidad.	4,47 (1,26)	5,00 (1,51)	4,77 (1,48)	0,04**
	4,94 (0,80)	5,21 (0,90)	4,77 (1,09)	0,07*
D4 Planteamiento del ejercicio profesional desde el compromiso social				
1 Me planteo el ejercicio de mi profesión futura con una vocación de servicio y orientación al bien común.	5,33 (0,97)	5,55 (0,89)	5,46 (0,86)	0,44*
2 Considero que el buen hacer profesional implica compromiso, trabajo en equipo, constancia, empatía, tolerancia, honradez y respeto.	5,74 (0,64)	5,81 (0,54)	5,69 (0,68)	0,65*
3 Creo que mi realización personal y mi felicidad pasan por ser un profesional comprometido en la mejora del conjunto de la sociedad.	4,56 (1,40)	4,84 (1,27)	4,38 (1,44)	0,45*
4 Considero que la acción de un buen profesional tiene repercusión en su entorno más inmediato y en otros de trascendencia mayor.	5,20 (1,09)	5,45 (0,77)	5,35 (0,75)	0,63*
5 Creo que es realista afirmar que desde el ejercicio profesional es posible el compromiso social.	5,28 (0,85)	5,32 (0,79)	5,46 (0,81)	0,54*
	5,22 (0,69)	5,39 (0,53)	5,27 (0,69)	0,61*
DT A modo de síntesis, valora el grado en el que te sientes comprometido y socialmente responsable en estos momentos.	4,44 (1,16)	4,65 (0,93)	3,96 (1,28)	0,21*

DE = Desvío estándar * No Significativa **Significativa (p<0,05)

Valoración Global (DT) del grado de Responsabilidad Social del Estudiante Universitario.

Los resultados agrupan a los estudiantes de primer año con las categorías más altas de responsabilidad social, mientras que los de segundo año, presentan un nivel medio y los de tercer año con la categoría de indiferentes (Figura 2). Respecto al análisis de la RS Global no se encontraron diferencias significativas para cada uno de los años incluidos en el análisis (1° Año=4,49±1,16, 2° Año=4,55±0,93, 3° Año=3,96±1,28; p=0,21)

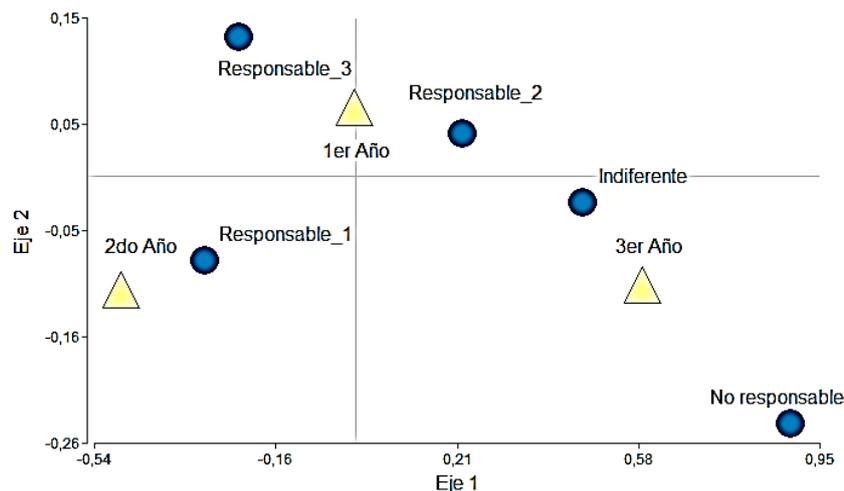


Figura 2. Valoración Global (DT). Grado de Responsabilidad Social del Estudiante Universitario.
(n=151)

CONCLUSIONES (PROVISORIAS / DE CIERRE)

En relación con los resultados de la investigación, se puede concluir que es fundamental desarrollar un instrumento para evaluar la Responsabilidad Social del Estudiante Universitario (RSEU) en la carrera de medicina. Esta evaluación es necesaria para garantizar que los futuros profesionales estén preparados para contribuir a la sociedad de manera ética y responsable.

Los hallazgos muestran que los estudiantes de primer año poseen una actitud positiva hacia su formación profesional, aunque carecen de experiencia directa con la comunidad. Por otro lado, los estudiantes de segundo año, tras participar en actividades comunitarias, muestran un compromiso más sólido con la responsabilidad social, en línea con investigaciones anteriores (Mayor-Paredes, 2021; Romero Argueta, 2020). Sin embargo, se observa una disminución en el interés por la responsabilidad social entre los estudiantes de tercer año.

La Facultad de Ciencias de la Salud ha adoptado un enfoque educativo innovador que prioriza el aprendizaje activo y experiencial, fomentando la interacción temprana de los estudiantes con la comunidad. Esto resalta la importancia de que los estudiantes se involucren activamente en la comunidad para desarrollar habilidades prácticas y comprensión profunda de las necesidades locales de salud.

Para abordar la disminución observada en el interés por la responsabilidad social a medida que los estudiantes avanzan en la carrera, es necesario que la facultad implemente estrategias integrales. Estas estrategias deben incluir la integración continua de la responsabilidad social en el currículo, oportunidades regulares de participación en actividades

comunitarias y un enfoque reflexivo sobre el papel social del médico. Esto garantizará que los estudiantes mantengan y fortalezcan su compromiso social a lo largo de su formación médica. Por lo tanto, evaluar continuamente la experiencia formativa en responsabilidad social de los estudiantes genera una retroalimentación que puede guiar decisiones académicas para ajustar el plan de estudios y asegurar una formación que prepare efectivamente a los futuros profesionales para abordar los desafíos sociales y de salud de manera efectiva.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ahumada-Tello, E., Ravina-Ripoll, R., y López-Regalado, M. E. (2018). Responsabilidad Social Universitaria. Desarrollo de competitividad organizacional desde el proceso educativo. *Actualidades Investigativas en Educación*, 18(3), 1-30. Instituto de Investigación en Educación, Universidad de Costa Rica.

Baca Neglia, H. Z., Rondán Cataluña, F. J., y García del Junco, J. (2017). Propuesta de medición de la responsabilidad social universitaria. *Espacios*, 38(43), 1-37.

Barajas Villarruel, J. I., Blasco Llorente, M. G., y Ramírez González, R. (2020). Responsabilidad Social del Estudiante en una Universidad Pública de México. *Revista Venezolana de Gerencia*, 25(91), 1140-1158. Recuperado de <https://produccioncientificaluz.org/index.php/rvg/article/view/33207>

De la Calle Maldonado, C., García-Ramos, J. M., De Dios Alija, T., y Valbuena Martínez, C. (2020). Índices sintéticos para medir la responsabilidad social del estudiante universitario. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 28(189). <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4705>

Gaete Quezada, R. y Álvarez Rodríguez, J. (2019). Responsabilidad social universitaria en Latinoamérica. Los casos de URSULA y AUSJAL. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 19(3), 1-27. Doi. 10.15517/rcie.v19i3.38637

García, J. M., De La Calle, C., Valbuena, M. C., y De Dios, T. (2016). Hacia la validación del constructo "Responsabilidad Social del Estudiante Universitario" (RSEU). *Bordón. Revista de Pedagogía*, 68(3), 41-58. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2016.68303>

Marin, G., y Prego, C. (2019). CUIDARAS: un modelo institucional de educación basada en la comunidad. *Foro Argentino de Facultades y Escuelas de Medicina Pública (FAFEMP)*, p. 63.

Mayor Paredes, D., y Guillen-Gamez, F. D. (2021). Aprendizaje-Servicio y responsabilidad social del estudiantado universitario: un estudio con métodos univariantes y correlacionales. *Aula Abierta*, 50(1), 515-524. Recuperado de <https://reunido.uniovi.es/index.php/AA/article/view/16095>

Romero-Argueta, J., Coreas-Flores, E., y Severino-González, P. (2020). Responsabilidad social del estudiante universitario en El Salvador: Género y territorio. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, 26. Universidad del Zulia, Venezuela. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28064146028>

Vallaes, F., De la Cruz, C., y Sasia, P. (2009). *Responsabilidad social universitaria. Manual de primeros pasos*. McGraw-Hill Interamericana: México.

Aspectos biográficos, espacio y desplazamientos en la construcción de sentidos sobre la enseñanza en una universidad conurbana

Lucia Petrelli

Mara Mattioni

Instituto de Estudios Sociales en Contextos de Desigualdades (IESCODE). Universidad Nacional de José C. Paz

petrellilucia@gmail.com

mattionimara@gmail.com

RESUMEN

La ponencia se enmarca en el proyecto de investigación titulado "Prácticas y sentidos sobre la enseñanza en la Universidad Nacional de José C. Paz" dirigido por Lucía Petrelli y codirigido por Rosario Austral, apelando al enfoque biográfico narrativo para comprender las trayectorias de profesoras y profesores universitarios. Este enfoque, dentro de los estudios longitudinales, explora las experiencias y perspectivas de los sujetos a lo largo del tiempo, integrando tanto hechos objetivos como interpretaciones subjetivas. En particular, se destaca la importancia de considerar no solo el tiempo cronológico y el espacio físico, sino también el tiempo y espacio biográfico, donde se entrelazan saberes, habilidades y relaciones personales.

Esta propuesta se enfoca en el cruce entre docencia y dimensión espacial, explorando los desplazamientos de docentes universitarias/os en tres niveles analíticos -geográfico, reflexivo y pedagógico-, con el objetivo de comprender cómo construyen y desarrollan sentidos sobre la enseñanza en la UNPaz. Así, el escrito no solo busca registrar la multiplicidad de formas en que el tiempo y el espacio emergen en las entrevistas, sino profundizar en cómo los modos de comprender el espacio y los desplazamientos se vinculan con la construcción de sentidos sobre la enseñanza en una universidad conurbana.

PALABRAS CLAVE: enseñanza; universidad; biografías; espacio; desplazamientos.

INTRODUCCIÓN

La propuesta se enmarca en un proyecto de investigación titulado “Prácticas y sentidos sobre la enseñanza en la Universidad Nacional de José C. Paz: políticas para la docencia y recorridos biográficos de profesoras y profesores”, dirigido por Lucía Petrelli y codirigido por Rosario Austral, y radicado en el Instituto de Estudios Sociales en Contextos de Desigualdades de la Universidad Nacional de José C. Paz.

En el marco del proyecto referido, ya se ha puesto el foco previamente en la cuestión biográfico narrativa, tanto en instancias de campo como de escritura. El enfoque biográfico, inscripto dentro de los denominados estudios longitudinales, es entendido como una aproximación teórico-metodológica para la comprensión de la realidad social que permite explorar los procesos existentes entre dos puntos a lo largo del tiempo, recuperando aspectos de las perspectivas de los sujetos que nos proponemos conocer y de los contextos en que se configuran sus trayectorias, atendiendo tanto a los hechos objetivables como a las representaciones, percepciones, interpretaciones subjetivas de los actores (Godard, 1996). Asimismo, la naturaleza propia de los estudios biográficos demanda no solo un reconocimiento del tiempo cronológico y del espacio concreto de circulación de las personas sino también un tiempo y un espacio biográfico, especialmente atendiendo a los saberes, las habilidades y las relaciones que se constituyen de forma entramada en sus distintos niveles. Si bien la categoría de tiempo ha sido vastamente abordada al interior de los estudios biográficos, “la contextualización de las biografías aún no está lo suficientemente desarrollada” (Demazière y Samuel, 2010 en Dureau y Gimbert, 2018: p. 358) tal como abordaremos unas líneas más adelante.

A modo de recapitulación, durante el 2022 las producciones generadas en clave biográfica han apuntado a comprender la llegada a la UNPaz como un punto de inflexión en la trayectoria vital y laboral de un grupo de docentes del Departamento de Economía, Producción e Innovación Tecnológica. La cuestión de la inflexión en los recorridos de profesoras/es resultó especialmente sugerente ya que la creación misma de esa institución marcó un punto de quiebre permitiendo, como otras universidades creadas en paralelo, el acceso al nivel a una población que no lo había hecho previamente. En segundo lugar, a lo largo del año 2023 se generó cierto corrimiento de los puntos de inflexión como categoría analítica protagonista para otorgarle centralidad a los tiempos y espacios que emergen en las narrativas de otro conjunto de docentes pertenecientes al Departamento de Ciencias Jurídicas y Sociales y de la Licenciatura en Abogacía en particular. A partir de este recorrido, y tomando como referencia las fuentes primarias producidas en dichas instancias, en esta ponencia apuntamos a ir más

allá del registro de la multiplicidad de modos en que emerge el tiempo y el espacio en las entrevistas realizadas para detenernos en el espacio y centrarnos, específicamente, en la cuestión de los desplazamientos. Distinguiendo analíticamente desplazamientos geográficos, reflexivos y pedagógicos, buscamos conocer los modos en que las y los docentes construyen sentidos sobre la enseñanza (y la desarrollan) en el contexto de la UNPaz.

ASPECTOS CONCEPTUALES PARA PENSAR EL ESPACIO Y LOS DESPLAZAMIENTOS

En esta ponencia nos apoyamos centralmente, a nivel conceptual, en los desarrollos de de Certeau (1979), partiendo de la distinción que él establece entre *espacio* y *lugar*. Si lugar puede definirse como una configuración estable de posiciones en la que cada elemento tiene su propio sitio; espacio alude a un *lugar practicado*, a “un cruzamiento de movilidades. Está de alguna manera animado por el conjunto de movimientos que ahí se despliegan. El espacio es el efecto producido por las operaciones que lo orientan, lo circunstancian, lo temporalizan” (de Certau, 1996: p. 129).

Esta primera distinción nos permite plantear que no hay espacio sin sujetos, sin prácticas. Las *prácticas*, para de Certeau, pueden pensarse como *maneras de hacer* que revisten complejidad; combinan -eventualmente- trabajos artesanales, manipulaciones de espacios, entre muchos otros aspectos. Con *prácticas del espacio*, puntualmente, hace referencia “a las maneras de frecuentar un lugar(...)de abrir una posibilidad de vivirlas al reintroducir en ellas la movilidad plural de intereses y de placeres, un arte de manipular y de gozar” (de Certau, 1996: p.LIII).

Todo esto tiene sentido si consideramos la noción de *espacio vivido*, la idea de que son los sujetos quienes -en vinculación con otros- van construyendo el espacio que habitan: de Certeau hace referencia a *hechuras de espacios* (de Certau, 1996: p.109), categoría muy significativa para el análisis que desplegaremos más abajo. ¿Pero qué características tendría esa hechura? en qué podrían cifrarse las prácticas espaciales en particular? El autor señala que el orden espacial organiza un conjunto de posibilidades, pero también es posible inventar desvíos, atajos e improvisaciones al andar.

En el proceso de vivir/construir espacio, los sujetos despliegan todo un conjunto de prácticas (como dijimos, para de Certeau el espacio es lugar practicado) que suelen quedar invisibilizadas pero que pueden ser especialmente significativas para comprender cómo gravita el espacio en las trayectorias de los sujetos. En su análisis, el autor propone tener en cuenta lo que denomina *prácticas microbianas*, que define como “tácticas ilegibles pero

estables al punto de constituir regulaciones cotidianas y creaciones subrepticias” (de Certau, 1996: p.109).

Certeau postula que los análisis deben atender a los modos de apropiación y reapropiación de los lugares, ya que “las prácticas del espacio [son las que] tejen en efecto las condiciones determinantes de la vida social” (de Certau, 1996: p.108). Desde nuestra perspectiva, consideramos que “apropiación refiere a lo que hacen los sujetos en términos de ir integrando aspectos, fragmentos de cosas que les hacen sentido, en función de dónde están parados” (Ezpeleta, 2007).

Las claves conceptuales reseñadas hasta acá nos han permitido profundizar nuestra mirada analítica de los modos en que las/os docentes construyen sentidos sobre enseñar en la UNPAZ y cómo sus biografías juegan en esas construcciones. Si bien aquí, por un tema de extensión, no repondremos antecedentes de investigación, sí nos interesa hacer una mención sintética a los aportes recientes de Sandra Carli. A partir de pensar la universidad como espacio biográfico (Carli, 2023), la autora reconstruye diversos desplazamientos de mujeres académicas que migran, se insertan en diferentes instituciones y traman diversas relaciones que tendrán impacto en los modos de construir teóricamente sus objetos de investigación y abordarlos metodológicamente. La mirada sobre el ir y venir le ofrece la posibilidad de comprender las articulaciones entre pasado, presente y futuro que marcan sus experiencias e incluso las huellas que dejan en sus biografías académicas. El ir y venir se presenta, en palabras de Carli (2023), como signo de un recorrido y la intersección del espacio y tiempo, en sus distintas dimensiones macro, meso y micro-biográfico, generando huellas de la experiencia.

LOS DESPLAZAMIENTOS COMO MODOS DE PRACTICAR EL ESPACIO Y CONSTRUIR SENTIDOS SOBRE LA ENSEÑANZA

Desplazamientos no fue una categoría que haya estado inicialmente incorporada en nuestra trama conceptual. Sin embargo, la cuestión de los traslados a la universidad desde los lugares en los que residen o trabajan las y los docentes fue un asunto presente en sus narraciones. Las referencias al tiempo empleado para llegar a la UNPAZ, a la modalidad del traslado -en tren, en autos particulares, combinando distintos medios de transporte-, las actividades realizadas durante el trayecto -leer, hablar por teléfono, preparar la clase- fueron algunas de las cuestiones referidas. La recurrencia con la que emergieron estas escenas en los relatos - y las reflexiones que se desplegaron en torno de ellas- nos instaron a detenernos allí, a pensar

qué era lo que las volvía relevantes a los ojos de los sujetos como para narrarlas ante nosotras.

En las páginas que siguen abordaremos la cuestión de los desplazamientos en tres niveles que construimos analíticamente. El primero de esos remite a desplazamientos *físicos o geográficos*, el segundo a desplazamientos *reflexivos* y el tercero a desplazamientos *pedagógicos*. En esta conceptualización, esos niveles se imbrican (no es posible escindirlos en el plano de la experiencia de los sujetos sino sólo en el del análisis).

Como fuimos mencionando anteriormente, la cuestión de los desplazamientos fue emergiendo en los relatos de las personas entrevistadas de forma entramada a su llegada y permanencia a la UNPAZ. A continuación, reponemos información sobre dos de nuestros entrevistados y transcribimos algunos tramos de sus relatos para poder, posteriormente, analizarlos.

Daniela es una docente del Departamento de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNPAZ que se formó en una universidad privada. Durante los años en los cuales cursó la carrera vivió en el partido de La Matanza, por lo que la asistencia a la facultad implicó siempre importantes desplazamientos geográficos y el empleo de una porción diaria de tiempo considerable para concretarlos. Actualmente reside a unos 60 kilómetros de distancia de la UNPAZ y, durante la entrevista, ese fue un punto sobre el que se detuvo particularmente:

El mayor esfuerzo de tiempo físico es el trayecto de ir a José C. Paz. Sin embargo, nunca estuvo en mi radar dejar (...) Yo doy clases los viernes de 2 a 10 de la noche, tengo dos comisiones seguidas. Transito toda la General Paz, y me voy cansada, obviamente, porque me voy a la mañana a laburar al Poder Judicial, tengo una hija de dos años... Más allá del cansancio físico me voy con esa satisfacción: valió la pena, y eso no me pasó en otras universidades como me pasa en UNPAZ. Lo hablo con mi mamá, un montón de este tema, siempre llamo a mi abuela, en el camino, llamado por manos libres en el auto, “vas a la UNPAZ”, me dice, “pero vos la pasás bien, te gusta, así que no debe ser tan duro” Y no. La realidad es esa.

Por su parte, Fabián estudió en la Universidad de Buenos Aires, institución en la que también se desempeñó muchos años como docente. Ingresó en 2016 a UNPAZ y actualmente es profesor del Departamento de Economía, Producción e Innovación Tecnológica. Reside en la Ciudad de Buenos Aires, por lo que también debe recorrer más de 30 kilómetros y emplear como mínimo una hora y media para desplazarse desde su domicilio hasta la universidad. Los trayectos y la cuestión del espacio emergieron en su relato y fueron ampliamente tematizados:

Recuerdo que cuando antes de ir a mi primera entrevista, incluso, me habían dicho cuando me estaban convocando: ojo! de la estación, haces la vueltita... como que no te vayas de ese camino porque horror, no sé, malón, la barbarie. Claro, ello, sin duda, condiciona inicialmente, y luego termina condicionando, pero por la negativa, diciendo eso que era enunciado de manera, más o menos, fantasmal como lo que podría pasarnos si salimos de ese recorrido practicado para los docentes, casi como que tendría que haber una especie de tubo, en el cual el docente baja del tren y no toca la calle.

Mi llegada a José C. Paz inicialmente, de un cuerpo que se traslada de un territorio a otro, negado, maldito, nombrado por los medios de comunicación, un espacio, más o menos, terrorífico y pasar a un gesto casi inverso de... Te cuento, hace dos años estuve a punto de irme a vivir a José C. Paz, incluso con este otro colega con el que hicimos este simposio, estuvimos a punto de ir. Si no hubiera habido pandemia, quizás ya estuviera viviendo en José C. Paz. Estuve a punto de alquilar algo a fines de 2019, se frustró, bueno. Con este otro colega estuvimos a punto de alquilar un pequeño localcito para hacer un espacio como cultural, librería, espacio de encuentros, digamos, incluso hasta para poder quedarnos a dormir ahí eventualmente, digo, para que también, parte de ese recorrido tiene que ver con eso, pasar de tener un terror, yo nunca lo tuve la verdad, yo vivo en Once, a dos cuadras de plaza Once, y no me he asustado con nada...

De aquel relato de terror a un relato de "Quiero vivir aquí", digamos, no se dio de casualidad incluso. (...)Yo en 2019 iba dos, tres veces por semana, aunque llueva... iba a alguna actividad que me invitaban, hice varias cosas con varios pibes y pibas de allá, con grupos. Cosa que, bueno, que en la UBA no se da, o se da de otra manera... Digo, pero ir a José C. Paz, yo vivo en Balvanera, bueno, son casi dos horas de viaje u hora cuarenta digo, yo iba, una o dos veces por semana de más, una seguro, a veces iba dos. Entonces, bueno, a tu pregunta si de si hay una singularidad, bueno... en mi caso, por mi propia biografía, se da eso.

Para el análisis de este primer nivel partimos de la consideración de que estas escenas de desplazamiento que se relatan pueden abordarse desde los conceptos de espacio -en tanto lugar practicado- y de prácticas de espacio -modos de vivir y/o habitar los lugares-. En este sentido, de Certeau plantea: "Los relatos efectúan pues un trabajo que, incesantemente, transforma los lugares en espacios y los espacios en lugares" (de Certeau, 1996: p.130).

Como puede apreciarse, cuando se describen los desplazamientos ambos entrevistados parecen concebirlos como más que meros trayectos. Nos referimos a que, en esos tramos, hay referencias al *cómo* y al *hacer*, ya que se incluyen no solo el modo en que los

desplazamientos se desarrollan entre un trabajo y otro, o entre la localidad de residencia y José C Paz (en auto particular, en tren); sino que también traen a cuenta aquello que sucede en el *mientras tanto*, en el tiempo y el espacio en el que ese desplazamiento se despliega (hablar por teléfono, evocar conversaciones ocurridas en el marco de una entrevista laboral). Los extractos van más allá de las referencias geográficas o físicas al estar cruzados por reflexiones en las que se matizan el esfuerzo, cansancio o sacrificio que el viaje conlleva (Daniela); o se disputa una determinada concepción del espacio que implicaría sentir temor y -conforme a eso- completar el trayecto desde la estación a la puerta de la universidad sin distraerse ni detenerse (Fabián). Esas reflexiones, decimos, desbordan los desplazamientos entendidos en este primer nivel y nos permiten adentrarnos en otra instancia analítica. Antes, cabe recordar que la naturaleza propia de los estudios biográficos demanda no solo un reconocimiento del tiempo cronológico y del espacio concreto de circulación de las personas sino también un tiempo y un espacio biográfico, sobre el que volveremos enseguida.

En el segundo nivel analítico propuesto ponemos el foco en las distintas reflexiones que se despliegan a partir de las escenas iniciales presentes en los relatos. Nos referimos al viaje en auto de Daniela regresando a su domicilio luego de dar clase; y la evocación de Fabián a la entrevista laboral que definió su ingreso a la UNPAZ en la que se tematizó el recorrido entre la estación de tren José C. Paz y la universidad.

A partir de visitar entrevistas a docentes con recorridos heterogéneos es posible referir que un desplazamiento no significa lo mismo para todas las personas dado que si bien hay una dimensión ligada a recorrer una distancia geográfica en un medio de transporte determinado empleando tiempo; hay otra dimensión que se construye a partir de cómo ese ir y venir se significa, a qué cuestiones habilita, qué modificaciones demanda en las personas, incluso mostrándose como puntos de inflexión en las trayectorias vitales y laborales.

Para poder avanzar en la comprensión respecto de cómo se significan, de manera diversa, los desplazamientos, proponemos volver a las reflexiones que Daniela y Fabián despliegan en relación a las escenas narradas; creemos que las mismas constituyen una buena puerta de entrada a otras dimensiones de sus prácticas espaciales, presentes mientras se trasladan. Así, por ejemplo, es posible identificar cómo en las narraciones de su desplazamiento geográfico y físico se entrelazan aspectos familiares, vinculares y/o domésticos, cosa que se evidencia cuando aparecen en el decir de Daniela su madre, hija o abuela. Del mismo modo, su ponderación de lo que implica el desplazamiento a UNPAZ está en relación con la cotidianidad que exige una agenda laboral donde el trabajo principal es el que se desarrolla en el Poder Judicial.

En el caso de Fabián es particularmente interesante el modo en que relata cómo se le presentó inicialmente el espacio comprendido entre la estación de tren y la puerta de la universidad (y las recomendaciones que recibió respecto de cómo moverse -podríamos hablar de prácticas espaciales, con de Certeau-); y luego su corrimiento respecto de esa mirada. En este punto resuena la cuestión del andar como espacio de enunciación que plantea, también, de Certeau; ese lazo entre andar y hablar, que incluye posibilidades, improvisaciones, desviaciones, atajos, reapropiaciones del espacio (de Certeau, 1996: p.110). Ocurre que no estamos ante meros lugares sino ante espacios que están siendo practicados. Es justamente la noción de prácticas de espacio la que permite advertir desvíos operados por los propios sujetos. Incluso, para el caso de Fabián, podríamos identificar dos tipos de desvíos. En principio, uno que estaría dado en que, si lo planteado es el peligro y la pauta no detenerse, él piensa en irse a vivir a José C. Paz. Un segundo desvío pareciera operar respecto de la representación del territorio que se le ofrece inicialmente, que él impugna de manera contundente.

De algún modo, es posible reflexionar sobre lo que sucede entre que Fabián baja del tren en la estación y camina hasta la puerta de la universidad apelando a la noción de producción social del espacio: si en un nivel el espacio condiciona; practicarle permite tensar sentidos iniciales, intervenirlos, por ejemplo, proyectando montar un centro cultural frente a la universidad cuando la recomendación es acelerar el paso. Esa producción del espacio implica que están desplegándose procesos de apropiación (de Certeau, 1996; Ezpeleta, 2007).

Si el segundo nivel de desplazamiento analizado (reflexivo) permitió abrir la mirada y ver más allá de las escenas iniciales de trayectos; en una tercera instancia nos interesa volver a focalizar pero ya no en esas escenas sino en un aspecto particular de las reflexiones desplegadas: el que refiere al trabajo docente y de enseñanza. Entre los aspectos tematizados identificamos referencias de las/os entrevistadas/os a las características del trabajo desplegado en la UNPAZ y el realizado en otras universidades, los contenidos de las materias dictadas en cada caso y las propuestas de enseñanza empleadas, las disquisiciones en torno a las funciones que incluye la tarea docente a partir de habitar los diversos espacios institucionales, etc. Con todo, postulamos que el ir y venir (geográfico y reflexivo) tiene efectos en la tarea de profesoras y profesores y en los sentidos que construyen sobre su propio trabajo en la universidad; y que estos efectos pueden percibirse como huellas, en términos de Carli (2023), que impregnan distintas aristas de la vida (y de la práctica) cotidiana³⁶.

³⁶ Destacamos aquí los desarrollos de Sandra Carli, quien, a partir de pensar la universidad como espacio biográfico (2023), reconstruye diversos desplazamientos de mujeres académicas que migran, se insertan en diferentes instituciones y tramitan diversas relaciones que tendrán impacto en los modos de construir teóricamente

¿Qué es lo que aquellas escenas de partida y reflexiones asociadas nos dejan ver en clave pedagógico didáctica? Como planteamos previamente, en el contexto de entrevista, Daniela hace referencia al esfuerzo físico que significa desplazarse 60 kilómetros para dictar clases en la UNPAZ, y dentro de un esquema en el que debe sostener otras actividades laborales y las responsabilidades que implica el cuidado de una hija pequeña. Colocamos a continuación un extracto de la entrevista que ya fue citado más arriba pero añadiendo un tramo más para detenernos, luego, en un análisis distinto:

El mayor esfuerzo de tiempo físico me lleva, es el trayecto de ir a José C. Paz, ponele, sin embargo nunca estuvo en mi radar dejar (...) Yo doy clases los viernes de 2 a 10 de la noche. Tengo dos comisiones seguidas. Me transitaba toda la General Paz, y me iba, en mi cabeza..., nunca me pasó, cansada, obviamente (...) pero más allá del cansancio físico me iba con esa satisfacción: valió la pena. No era una clase monólogo, simple tomar nota y grabar. Me interpelaron a que discorra, a intentar sacarme cuál es mi posición en tal tema, y eso no me pasó en otras universidades como me pasa en UNPAZ.

Las precisiones que Daniela ofrece respecto del desarrollo de sus clases en UNPAZ son especialmente interesantes para desplegar el tercero de los niveles de análisis propuesto: el de los desplazamientos de puntos de vista que habilitan cambios en la práctica docente y de enseñanza. Sus menciones a interacciones con las y los estudiantes en las que se la insta a explicitar una posición respecto de un tema o la distancia de eso respecto de una “clase monólogo” contrastan con lo experimentado en el marco de otras instituciones (“eso no me pasó en otras universidades”) y configuran un modo particular de desarrollar la enseñanza. Insistimos en nuestra hipótesis de que el ir y venir -esos tiempos que demanda trasladarse de un lugar a otro y que a veces se asumen como *tiempos muertos*- operan, inciden en los sentidos que se construyen sobre la tarea y el modo de desarrollarla. El relato del trayecto en auto, y la conversación con una abuela que se evoca, parece matizar el cansancio físico:

Lo hablo con mi mamá, un montón de este tema, siempre llamo a mi abuela, en el camino, llamado por manos libres en el auto, “vas a la UNPAZ”, me dice, “pero vos la pasás bien, te gusta, así que no debe ser tan duro” Y no. La realidad es esa.

El caso de Fabián también resulta muy interesante para pensar esos desplazamientos en materia de desarrollo del trabajo docente. En el contexto de entrevista, tal como presentamos previamente, este docente se refiere explícitamente a la distancia que existe entre su

sus objetos de investigación y abordarlos metodológicamente. La mirada sobre el ir y venir le ofrece a la autora la posibilidad de comprender las articulaciones entre pasado, presente y futuro que marcan sus experiencias e incluso las huellas que dejan en sus biografías académicas. El ir y venir se presenta, en palabras de Carli (2023), como signo de un recorrido y la intersección del espacio y tiempo, en sus distintas dimensiones macro, meso y micro-biográfico, generando huellas de la experiencia.

domicilio y la universidad, y al hecho de que recorrer ese trayecto implica emplear una porción de tiempo considerable. Esa referencia se anuda, en su relato, a una dinámica de trabajo que fue abarcando cada vez más ámbitos, actividades y relaciones. De ese modo, su inserción inicial como profesor de una determinada materia fue complejizándose a partir de la posibilidad de participar de otras actividades que le permitieron vincularse con otras instancias del territorio y desarrollar actividades con las y los estudiantes en esas tramas. Esta nueva configuración generó que, pese a que formalmente debía asistir una única vez por semana a la UNPAZ para el dictado de la asignatura a su cargo, concurriera dos o tres veces, o se planteara irse a vivir a José C. Paz, aspectos que ligó con la cuestión de la militancia:

De aquel relato de terror a un relato de “Quiero vivir aquí”, digamos, no se dio de casualidad(...)[hay algo que]no nombré hasta ahora que es la idea de la militancia, muchos docentes nos lo decimos y lo hemos escuchado también, que emerge como un tipo de rol docente militante ¿No? de decir la militancia por la universidad, por el territorio, por les pibes, por todo lo que estamos haciendo. Militante que, por ejemplo, más allá de que si tiene que hacerlo o no, va...

Es importante plantear que ese involucramiento progresivo en distintas actividades también responde a un intenso trabajo institucional, que promueve perfiles cada vez más integrales. Nos referimos al fomento de una práctica docente que no se circunscriba a la enseñanza, sino que pueda articularse con otras funciones académicas como la investigación o la extensión. La referencia que Fabián hace a la cuestión del “rol docente militante” podría ser pensada en relación a la impronta institucional descrita. Además, en el relato de este profesor, el carácter “militante” de la práctica docente emerge en el marco de un contrapunto con la tarea desempeñada en otro contexto institucional (la UBA) y, lo más interesante para nosotras, a partir de una referencia inicial a la modalidad y significación del desplazamiento que implica trabajar en UNPAZ.

CONCLUSIONES

En esta ponencia exploramos algunos sentidos y modos de desarrollar la enseñanza en el ámbito de la Universidad Nacional de José C. Paz. Para ellos nos centramos, específicamente, en la dimensión espacial y en los distintos niveles de desplazamiento que realizan o experimentan las y los docentes entrevistados.

En la Introducción, repusimos información básica sobre el proyecto en el que se enmarca este escrito, así como algunos avances que venimos realizando en relación al cruce enseñanza/dimensión espacial, en el marco del enfoque biográfico. Allí mismo ofrecimos una

referencia sintética a dicho enfoque y a la relevancia que, en su interior, poseen tiempo y espacio. Pese a ello, señalamos que la cuestión espacial permanece relativamente inexplorada o, por lo menos, posee un desarrollo sustantivamente más marginal que el abordaje del tiempo o las temporalidades.

En un segundo apartado nos detuvimos en aspectos teórico conceptuales respecto del espacio y los desplazamientos. Inicialmente, partimos de la distinción entre lugar y espacio que realiza de Certeau, y avanzamos reponiendo la noción de prácticas de espacio (atravesadas por procesos de apropiación), a partir de la consideración de que el orden espacial condiciona pero también habilita a los sujetos operar desvíos, atajos e improvisaciones. También destacamos particularmente los desarrollos recientes de Sandra Carli (2023) dado que, desde una mirada histórica del campo educativo, se ha abocado al análisis de biografías de docentes universitarias/os y su relación con los entornos institucionales, considerando la universidad como espacio biográfico y explorando los procesos que se condensan en la idea de *ir y venir*.

El apartado “Los *desplazamientos* como modos de practicar el espacio y construir sentidos sobre la enseñanza” es el corazón de la ponencia. Allí abordamos los desplazamientos de dos de las/os docentes entrevistadas/os distinguiendo analíticamente tres planos: geográfico, reflexivo y pedagógico. Esos tres planos, que en la práctica se imbrican, nos han permitido conocer algunos de los sentidos que nuestros interlocutores construyen sobre la enseñanza y que guían su práctica. Así, es posible enunciar como el ir y venir, tanto biográfico como reflexivo, presenta implicancias en la tarea docente y en los sentidos construidos al respecto, habilitando desplazamientos en los puntos de vista vinculados con reconfiguraciones de las prácticas docentes en sus diferentes aristas. El involucramiento progresivo en distintas actividades que hacen a la vida universitaria se muestra vinculado con cierta significación del desplazamiento que implica trabajar en UNPAZ y con el trabajo institucional en clave de promover una práctica docente integral que no se circunscriba a la enseñanza, sino que encuentre las condiciones materiales y simbólicas para vincularse en forma dialógica con otras funciones académicas como la investigación o la extensión.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Carli, S. (2023). *La universidad como espacio biográfico. Itinerarios académicos, intelectuales y políticos en humanidades y ciencias sociales*. Ciudad Autónoma de Buenos: Editorial Prometeo.

de Certeau, M. (1996). *La invención de lo cotidiano*. Univ. Iberoamericana. México, 1996

Dureau, F., y Gimbert, C. (2018). El enfoque biográfico de la movilidad residencial. Quid 16: *Revista del Área de Estudios Urbanos*, (10), 356-401.

Ezpeleta, J. (2007). *Enfoques cualitativos para la evaluación de programas educativos*. Conferencia en FLACSO/Argentina. 23 de abril del 2007.

Godard F. (1996). *El debate y la práctica sobre el uso de las historias de vida en las ciencias sociales*, en Godard F. y Cabanes R., *Uso de las historias de vida en ciencias sociales*, Bogotá: Universidad Externado de Colombia, Cuadernos del CIDS, série II, p. 5-55.

Ezpeleta, J. (2007). *Enfoques cualitativos para la evaluación de programas educativos*. Conferencia desarrollada en la FLACSO-Argentina, el 23 de Abril de 2007.

Urrejola Davanzo, L. (2005). *Hacia un concepto de Espacio en Antropología. Algunas consideraciones teórico-metodológicas para abordar su análisis. Memoria para optar al título de Antropóloga Social*. Facultad de Ciencias Sociales. Departamento de Antropología. Universidad de Chile.

Docencia colaborativa interfacultades (educación-obstetricia) en el área de salud sexual y reproductiva en la primera infancia

María del Pilar Asán Velásquez
Rosa Amanda Aguilar Palomino
Fanny Liliana López Obando
Sara Carolina Zamora Chavez
Jenny Elenisse Zavaleta Luján
Universidad Nacional Mayor de San Marcos
masanv@unmsm.edu.pe
raguilarp@unmsm.edu.pe
angelicaf11905@@gmail.com
szamorac@unmsm.edu.pe
jzavaletal@unmsm.edu.pe

RESUMEN

El curso de Atención integral en salud sexual y reproductiva se desarrolla para alumnos del tercer ciclo de la Facultad de Educación en la especialidad de educación inicial en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, para ello se cuenta con la participación de la plana docente de la Escuela Profesional de Obstetricia de la Facultad de Medicina de dicha universidad, donde se brinda a los estudiantes los ejes temáticos en torno a la salud sexual y reproductiva, considerando las perspectivas teóricas, conceptuales y metodológicas aplicadas a la educación sexual integral de los niños y niñas, con los principios básicos de la reproducción humana y de la salud sexual integral de manera crítica con un enfoque de género e interculturalidad; todo ello evidenciado al final del curso en el desarrollo de sesiones de educación sexual integral en la primera infancia de manera creativa, lúdica y con el contenido científico de salud apropiado, demostrando que para este curso es importante contar con el docente obstetra idóneo para la enseñanza integral del tema de salud sexual integral; de allí se enmarca la integración de conocimientos entre el sector educación y salud en beneficio de nuestros estudiantes a favor de la primera infancia.

PALABRAS CLAVE: Salud sexual; nivel inicial; ESI (educación sexual integral).

INTRODUCCIÓN

La educación sexual integral (ESI) es un derecho humano fundamental que abarca los aspectos biológicos, psicológicos, sociales y culturales de la sexualidad. La ESI busca promover el desarrollo integral de las personas, el respeto a la diversidad, la prevención de la violencia y las infecciones de transmisión sexual en el ejercicio de una sexualidad libre, responsable y placentera.

La ESI es especialmente relevante en la primera infancia, ya que es una etapa clave para la construcción de la identidad, la autoestima, el cuidado del cuerpo, el reconocimiento de las emociones y el establecimiento de vínculos afectivos. Por tanto, contribuye a prevenir el abuso sexual infantil, a fomentar el respeto a la diversidad y a generar una cultura de paz y convivencia.

En esta experiencia pedagógica exitosa entre la Facultad de Educación Inicial y la escuela profesional de Obstetricia de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos se viene desarrollando desde el año 2018 de manera cooperativa interfacultades buscando fortalecer las competencias de los estudiantes del nivel inicial en el abordaje de la ESI en la primera infancia, donde se integró los saberes y experiencias de los diferentes actores involucrados salud y educación; que permitió el intercambio docente que brinda conocimientos, recursos y buenas prácticas dentro del curso de Atención integral en salud sexual y reproductiva.

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

El curso de Atención integral en salud sexual y reproductiva se desarrolla para alumnos del tercer ciclo de la Facultad de Educación en la especialidad de educación inicial teniendo como plana docente obstetras. Dicha asignatura se enmarca dentro del área de estudios de formación especializada, es de naturaleza teórico práctico; y tiene por finalidad brindar a los estudiantes las bases teóricas, científicas y tecnológicas de la atención y educación del niño menor de seis años, valorando las transcendencias biológicas y psicológicas de este periodo de vida enfatizando en el área de la educación sexual integral; es así como se brinda los conocimientos del marco conceptual de la salud sexual en la primera infancia y se enseña el desarrollo de sesiones de educación sexual integral que aplicarán a futuro en sus instituciones educativas, teniendo como base de estas sesiones cuatro componentes: Identidad y corporalidad, autonomía y autocuidado, pensamiento crítico y comportamiento ético, y afectividad y relaciones interpersonales.

La experiencia educativa se da en 39 alumnas que cursaron este curso, donde desarrollaron las siguientes sesiones educativas:

Nivel	Dimensión	Nombre de la sesión
3 años	Desarrollo de competencias y habilidades psicosociales	“Yo me conozco, yo me expreso” (Ver fotografía 1)
	Conocimientos y cuidados del cuerpo	“Siluetas para conocernos mejor”
	La identificación de todas las partes externas del cuerpo humano y algunas de sus características	“Conociendo mi cuerpito”
4 años	Desarrollo de comportamientos y autoprotección	“Guardianes de los secretos” (Ver fotografía 2)
	Desarrollo de competencias y habilidades psicosociales	¿Cómo nace un bebé?
	Identificar situaciones de riesgo o señales de alerta temprana que puedan afectar su bienestar o la de sus compañeros y compañeras.	¡Aprendiendo a decir NO!
5 años	Conocimiento y cuidados del cuerpo	“Me conozco, me amo”
	Conocimiento y cuidados del cuerpo	¿Cómo llegue al mundo?
	Desarrollo de comportamientos y autoprotección	¡No te quedes callado!
	Desarrollo de comportamientos de autoprotección y cuidado.	“La danza del SI y del NO en mi pequeño mundo interior” (Ver fotografía 3)
	Desarrollo de comportamientos y autoprotección	“El cofre de los secretos”
	“Conocimiento y exploración del contexto	“Juegos sin género”

Para ello cada grupo de trabajo preparó sus materiales y sus sesiones metodológicas de ESI de manera lúdica, creativa y con un lenguaje apropiado a la edad de los niños.

SESIÓN EDUCATIVA DE ESI: NIVEL 3 AÑOS

- Nombre de la sesión: “Yo me conozco, yo me expreso”

- Metodología: Cuentos y títeres
- Materiales: Cartel de bienvenida, la caja del misterio, las nubes de colores, la canción de las emociones, el cuento “Pop Up del Mounstruo de colores” y la casa del propósito de aprendizaje que iba acompañado de su llave del aprendizaje.



Fotografía 1



SESIÓN EDUCATIVA DE ESI: NIVEL 4 AÑOS

- Nombre de la sesión: **“Guardianes de los secretos”**
- Metodología Teatrín
- Materiales: Títeres





Fotografía 2



SESIÓN EDUCATIVA DE ESI: NIVEL 5 AÑOS

- Nombre de la sesión: “La danza del SI y del NO en mi pequeño mundo interior”
- Metodología Cuentos y títeres
- Materiales: Títeres, disfraz del monstruo pegajoso.



Fotografía 3



VALORACIÓN ANALÍTICA

Este curso de naturaleza teórico-práctica es impartido por docentes de la Escuela Profesional de Obstetricia de la Facultad de Medicina de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, se enfoca en la educación sexual integral (ESI) para la primera infancia, integrando los conocimientos de salud y educación.

ANÁLISIS DE EJES TEMÁTICOS Y PERSPECTIVAS

-PERSPECTIVAS TEÓRICAS Y CONCEPTUALES:

- Teoría y Conceptos en Salud Sexual y Reproductiva: El curso proporciona una base sólida en los principios básicos de la reproducción humana y la salud sexual integral. Se

enfatisa la necesidad de una comprensión crítica con un enfoque de género e interculturalidad, lo cual es esencial para abordar la diversidad y promover el respeto.

- **Aplicación en la Educación Sexual Integral (ESI):** Los conocimientos teóricos se aplican específicamente a la ESI para la primera infancia, destacando su importancia en el desarrollo integral de los niños, prevención de abusos, y fomento del respeto a la diversidad.

-COMPONENTES METODOLÓGICOS:

- **Metodologías Activas y Lúdicas:** La metodología del curso es altamente interactiva y lúdica, utilizando cuentos y títeres para enseñar a los niños menores de 6 años. Este enfoque creativo y apropiado para la edad es fundamental para mantener el interés y facilitar el aprendizaje.
- **Desarrollo de Materiales Educativos:** Los estudiantes desarrollaron sus propios materiales y sesiones metodológicas, lo que refuerza el aprendizaje práctico y la capacidad de aplicar estos conocimientos en un entorno educativo real.
- **Valoración del Enfoque de Género e Interculturalidad:** El curso integra un enfoque de género e interculturalidad de manera efectiva, asegurando que los estudiantes comprendan la importancia de estas perspectivas en la ESI. Este enfoque es vital para crear un entorno educativo inclusivo y respetuoso, donde se valoren y respeten las diferencias culturales y de género.

-EVALUACIÓN DE LA EXPERIENCIA EDUCATIVA: RESULTADOS DE APRENDIZAJE:

- **Desarrollo de Competencias:** Las alumnas demostraron una mejora significativa en sus competencias para abordar la ESI en la primera infancia. Esto se evidencia en la calidad de las sesiones educativas preparadas y en su capacidad para integrar los conocimientos teóricos y prácticos adquiridos.
- **Creatividad y Aplicación Práctica:** La creatividad y la aplicabilidad práctica de las sesiones desarrolladas fueron destacables. El uso de materiales como "La caja del misterio" y "El cuento Pop Up del Monstruo de colores" muestra un enfoque innovador y efectivo para la enseñanza de la ESI.
- **Colaboración Interfacultades:** La cooperación entre la Facultad de Educación y la Escuela Profesional de Obstetricia ha sido crucial para el éxito del curso. Este intercambio de conocimientos y buenas prácticas ha enriquecido la formación de las estudiantes, proporcionando una perspectiva integral que combina salud y educación.

-FORTALEZAS

- Enfoque Integral y Multidisciplinario: La integración de perspectivas de salud y educación proporciona una formación completa y equilibrada.
- Metodología Participativa y Creativa: El uso de metodologías lúdicas y creativas facilita el aprendizaje y la retención de información por parte de los niños.

-ÁREAS DE MEJORA:

- Ampliación de la Cobertura del Curso: Sería beneficioso ampliar la cobertura del curso a más estudiantes y potencialmente incluir otros ciclos académicos.
- Evaluación Continua: Implementar un sistema de evaluación continua para medir el impacto a largo plazo de las competencias adquiridas por los estudiantes en sus prácticas profesionales.

LOGROS

- Esta experiencia pedagógica exitosa entre la Facultad de Educación Inicial y la Escuela Profesional de Obstetricia de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos a través de la docencia colaborativa en el área de salud sexual y reproductiva en la primera infancia generó logros significativos al fomentar un ambiente de aprendizaje cooperativo y enriquecedor con sostenibilidad y mejora continua a través de estos años.
- La sinergia entre Educación y Obstetricia ha generado un mayor impacto social al promover una educación más completa y sensible a las necesidades de los niños en su desarrollo sexual y reproductivo; permitiendo un enfoque integral abordando aspectos tanto educativos como de salud.
- Esta integración de conocimientos de ambas áreas ha enriquecido la formación de los estudiantes, ofreciéndoles una perspectiva interdisciplinaria y holística sobre la salud sexual en la primera infancia; evidenciándose una mejora en la calidad de la enseñanza en temas de salud sexual y reproductiva, asegurando que los contenidos sean actualizados, relevantes y basados en evidencia científica.
- La colaboración ha fomentado la innovación en las metodologías educativas, incorporando enfoques activos y participativos que favorecen un aprendizaje más significativo y aplicable en la práctica profesional.

DESAFÍOS FUTUROS

- Consolidar el curso de ESI en el área de salud sexual y reproductiva en la primera infancia, como una oferta académica permanente y de calidad, que responda a las

demandas, que se articule con los planes de estudio y que se evalúe de manera continua y participativa.

- Diversificar los proyectos de intervención comunitaria en ESI en el área de salud sexual y reproductiva en la primera infancia, que abarquen diferentes contextos, temáticas y poblaciones, que se basen en un diagnóstico participativo, que se coordinen con las instituciones y organizaciones locales, que se monitoreen y evalúen de manera sistemática.
- Actualizar y difundir los materiales educativos comunicacionales sobre ESI en el área de salud sexual y reproductiva en la primera infancia, que se adapten a los cambios sociales, culturales y tecnológicos, que se validen y distribuyan de manera amplia y accesible y se utilice de manera adecuada y pertinente.
- Sistematizar y difundir la experiencia de docencia colaborativa interfacultades entre las facultades de educación y Obstetricia de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, que permita generar conocimientos, lecciones aprendidas y buenas prácticas sobre la ESI en el área de salud sexual y reproductiva en la primera infancia, que se comparta con otros actores académicos, sociales y comunitarios y que contribuya al desarrollo de políticas, programas y proyectos de ESI en el nivel universitario regional y nacional.
- Garantizar una coordinación efectiva y una planificación adecuada entre las facultades para mantener la colaboración de manera sostenible y efectiva; con la incorporación de líneas de investigación en las prácticas en salud sexual y reproductiva para evaluar el impacto de la docencia colaborativa en la formación de estudiantes y en la promoción de la salud en la primera infancia.
- Incorporar la Tecnología e Integrar de manera efectiva las herramientas educativas para mejorar la enseñanza y el aprendizaje en el área de salud sexual y reproductiva en la primera infancia; sin dejar de lado la diversidad cultural y las diferentes perspectivas en relación con la salud sexual y reproductiva en la primera infancia.

CONCLUSIONES

- El curso de Atención Integral en Salud Sexual y Reproductiva ha demostrado ser una experiencia educativa exitosa y valiosa para las estudiantes de Educación Inicial.
- La combinación de conocimientos teóricos, metodologías prácticas y un enfoque crítico con perspectiva de género e interculturalidad ha permitido a las alumnas desarrollar competencias clave para la enseñanza de la ESI en la primera infancia.

- La colaboración entre las facultades de Educación y Obstetricia ha enriquecido el proceso educativo, beneficiando tanto a los estudiantes como a los niños que recibirán estas enseñanzas en el futuro.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Fundación Huésped. (2017). *Guía sobre salud sexual y reproductiva y diseño de proyectos para organizaciones sociales*. Fundación Huésped. <https://resi.org.do/guia-sobre-salud-sexual-y-reproductiva-y-diseno-de-proyectos-para-organizaciones-sociales/>

Fundación Instituto Tecnológico del Sur. Departamento de Psicología. Servicio de Orientación Escolar FITS. *Guía de educación sexual para padres de niños y niñas de preescolar y primaria*. <https://www.studocu.com/pe/document/universidad-tecnologica-de-el-salvador/recursos-humanos/guia-de-educacion-sexual-para-ninos-y-ninas-de-preescolar-y-primaria/64134610>

Mungarrieta Viguez, C. (2022). La educación sexual en la educación inicial. Hacia un modelo teórico orientador. *EDUCERE-Artículos Arbitrada*, (84), 499-509. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8558690>

Ministerio de Educación del Perú. (2021). *Guía para implementar la educación sexual integral - recurso educativo dirigido a docentes de educación básica regular*. <https://www.grade.org.pe/crear/recurso/guia-para-implementar-la-educacion-sexual-integral/>

Ramos, M. (2011). *Manual de educación sexual integral para el personal del nivel de educación inicial*. Editorial Súper Gráfica E.I.R.L. <https://es.scribd.com/document/86298661/Manual-de-Educacion-Sexual-Integral>

La formación interprofesional en el ámbito de la salud. Una estrategia pedagógica de grado orientada en lo interdisciplinar³⁷

Elsa Chiappa
Laura Delaplace
Jorgelina Farré
Karina Zubiri

Secretaría de Salud. Universidad Nacional de La Plata
Facultad de Ciencias Exactas. Universidad Nacional de La Plata
Facultad de Psicología. Universidad Nacional de La Plata
Facultad de Ciencias Veterinarias. Universidad Nacional de La Plata
chiappa767@gmail.com
lauradelaplace07@gmail.com
jorgelinafarre@yahoo.com.ar
kzubiri@fcv.unlp.edu.ar

RESUMEN

El presente trabajo consiste en el relato de una experiencia pedagógica interinstitucional y situada en el marco del Programa de Formación Interprofesional en Salud (PFIPS) impulsado por la Prosecretaría de Salud de la UNLP desde el año 2021 a la actualidad, e integrada por las facultades de Ciencias Médicas, Ciencias Veterinarias, Ciencias Exactas, Trabajo Social, Psicología y Odontología. El mismo se propone una instancia de formación interprofesional teórico-práctica en conjunto con las carreras profesionales y técnicas de la UNLP que forman en el campo de la salud, basada en la interdisciplina, la interculturalidad, y la humanización de los cuidados; que permite a la/os estudiantes obtener las competencias necesarias para la conformación de equipos interprofesionales respetuosos de los DDHH y con perspectiva de género, educando para el trabajo colaborativo y territorial. La Educación Interprofesional (EIP) en el ámbito de la salud se propone como dispositivo pedagógico de grado, y se establece como una estrategia de política educativa universitaria que favorece la co-construcción de saberes junto con la/os otra/os, donde el vínculo entre docentes, estudiantes

³⁷ En estas líneas se intenta plasmar un reconocimiento especial a la Prof. Lic. Edith Perez (Primer decana de la Facultad de Psicología, UNLP) quien ideó este proyecto de FIP, y a las profesoras Adriana Moiso y Adriana Villalba quienes continuaron el legado, generando las condiciones concretas de posibilidad, y construyendo la matriz pedagógica fundamental epistémica-ética-metodológica y técnica sobre la que actualmente se sostiene esta instancia de formación académica. Asimismo, nuestro sincero agradecimiento a las y los docentes de las Unidades Académicas que han participado y participan del mismo con compromiso, dedicación y amorosidad; así como a las y los referentes institucionales que tan gentilmente nos abrieron las puertas de sus establecimientos de salud para desarrollar nuestras prácticas territoriales.

y profesionales en servicio pasa a ser un nodo formativo inicial e insustituible de las prácticas de enseñanza/aprendizaje, elemento que les otorga a las competencias ya adquiridas de las/los futura/os profesionales de la Salud, un carácter de inter-saberes contextualizados y contruidos de manera colectiva.

PALABRAS CLAVE: formación interprofesional; interprofesionalidad; grado; interdisciplina; campo de la salud.

INTRODUCCIÓN

“La interdisciplina nace, para ser exactos, de la incontrolable indisciplina de los problemas que se nos presentan actualmente. De la dificultad de encasillarlos. Los problemas no se presentan como objetos, sino como demandas complejas y difusas que dan lugar a prácticas sociales invadas de contradicciones e imbricadas con cuerpos conceptuales diversos” (Stolkiner, A. 1987: Pág. 313).

HACIA UNA HISTORIZACIÓN PRELIMINAR A LA PRAXIS

La puesta en marcha del PFIPS se produce a partir de la convocatoria durante el año 2021 de docentes de Unidades Académicas de la UNLP vinculadas a la Salud pertenecientes a las carreras de Ciencias Veterinarias, Psicología, Odontología, Ciencias Médicas, Trabajo Social y Ciencias Exactas para el diseño del proyecto pedagógico interfacultades. A partir de una primera etapa de gestión, vinculación y convenios con diferentes instituciones del territorio (CAPS, SURES, ONGs), de conformación de los equipos docentes de trabajo interfacultades y de elaboración de una serie de materiales de estudio principalmente coordinada y sistematizada por representantes del Nivel de coordinación Central, se produjeron una serie de insumos constitutivos de la tarea pedagógica interdisciplinaria que configuran hoy nuestro actual proceso formativo interprofesional tendientes a continuar, ejecutar y fortalecer el Programa de FIP, el cual permanece abierto y permeable a múltiples configuraciones.

La EIP que constituye el fundamento epistémico-ético de dicho programa surge como una estrategia de política educativa universitaria que favorece la construcción de saberes conjuntos, aprendiendo una/os de otra/os. Con ello, la EIP se define como el conjunto de intervenciones a partir de las cuales la/os miembros de más de una profesión de la salud aprenden juntos de forma interactiva con el propósito explícito de mejorar la colaboración interprofesional a los fines de mejorar la salud y el bienestar de las personas y sus familias (Reeves, 2016).

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

Los ejes temáticos transversales que organizan el Programa de FIP se ordenan en torno al a) derecho a la salud y el rol de las instituciones formadoras de profesionales y técnicos en salud; b) La equidad/inequidad en salud: necesidad de un abordaje integral, integrado y humanizado; c) La misión de la UNLP en formar profesionales y técnicos de la Salud comprometidos con la comunidad; d) La formación universitaria para el campo de la Salud desde la Inter / transdisciplinariedad: nuevos perfiles profesionales y; e) La universidad

pública y sus egresados: perfiles de egreso; además se incluyen algunas nociones preliminares sobre el vínculo entre la bioética y la salud integral.

En este apartado se presentan las instancias que conforman una experiencia de EIP -en la perspectiva interdisciplinaria de la formación interprofesional de grado en el ámbito de la salud- desarrollada a través de un Curso Programático Introdutorio teórico-práctico impulsado por la Prosecretaría de Salud de la UNLP en el 2021 y continuado desde 2022 por la Secretaría de Salud; que involucra a estudiantes avanzadas/os pertenecientes a las diferentes carreras que forman en salud en el marco de la Educación Superior de la UNLP - Ciencias Exactas, Ciencias Veterinarias, Ciencias Médicas, Trabajo Social, Odontología³⁸ y Psicología- tanto como a docentes de esas mismas Unidades Académicas comprometida/os con el proyecto de la construcción de un perfil interprofesional en salud comunitaria.

CARACTERÍSTICAS DE LA/OS ESTUDIANTES PARTICIPANTES Y LA DINÁMICA GRUPAL INTERACTIVA

En la primera cohorte del curso durante (2021), se registró un gran número de estudiantes en las aulas, con una afluencia mayoritaria representada por las carreras pertenecientes al campo de las ciencias sociales (Licenciatura en Trabajo Social) a lo cual se anexaron luego las diversas carreras dictadas por la Facultad de Ciencias Médicas (Licenciatura en Nutrición, Prácticas Cardiológicas, Medicina, Licenciatura en Enfermería), la carrera de Licenciatura en Psicología, Medicina Veterinaria y Microbiología de la Facultad de Ciencias Veterinarias, y las correspondientes a la Facultad de Ciencias Exactas (Bioquímica, Farmacia, Optometría y Física Médica). En las siguientes cohortes 2022-2024 dicha proporción inicial mayoritaria entre el complejo variopinto de las carreras se fue revirtiendo, hasta balancearse proporcionalmente (33% alumnos de Ciencias Exactas, 30% alumnos de Trabajo Social, 22% Psicología, 14% Ciencias Veterinarias, 12% Ciencias Médicas, y 6% Odontología) Se debe tener en cuenta, además, que cada Unidad Académica participante resolvió por su parte acreditar el curso con diferentes modalidades de curricularización según sus respectivos Planes de Estudio vigentes, tales como Actividades Formativas en Extensión (AFE), Prácticas Pre-profesionales (PPS) y Prácticas Pre-profesionales Obligatorias (PFO), junto a Seminarios Optativos, convocatoria que produjo una incidencia en las diferentes proporciones de inscripta/os.

³⁸ Es dable aclarar, que la Facultad de Odontología se incorpora como parte integrante del proyecto a partir del año 2023.

Cada cursante -futura/o trabajador/a de la salud- cuenta con diversas trayectorias personales durante su tramo formativo disciplinar previo, que se despliegan al momento de trabajar en equipo. Una parte de ello puede verse expresado en las “tecnologías blandas y duras” que se han puesto en juego durante el curso (Merhy, 2006), las cuales son entendidas como herramientas aprehendidas que son fundamentales para construir vínculos con otra/os (relación dialógica, intercambios de palabras y escucha activa). Es preciso destacar que éstas se fortalecen y ejercitan en la práctica cotidiana desde los encuentros, y al momento de relacionarse con distintos actores de la comunidad, posibilitando pensar estrategias para llevar a cabo las intervenciones.

Es por ello que, durante los primeros encuentros, se presentó formalmente la modalidad de la cursada, y a la/os estudiantes se les dio la oportunidad de compartir sus motivaciones para inscribirse en el curso inicial; así como también sus experiencias/expectativas previas. Pre-tarea convocante, que posibilitó la constitución de los primeros equipos interdisciplinarios de trabajo conformados por representantes de las carreras de Licenciatura en Psicología y Trabajo Social, Odontología, Medicina, Lic. en Nutrición, Bioquímica, Veterinaria y Física Médica. Luego, en las clases subsiguientes se irían retomando los ejes temáticos transitados en la clase anterior y se pondría al tanto de la dinámica grupal a la/os nuevos participantes que se fueron incorporando al espacio formativo, además de darles la oportunidad de presentarse e integrarse con el grupo de trabajo.

Algunas de las actividades pedagógicas y técnicas de participación grupal que se implementan para dinamizar los aprendizajes tienen que ver con: la realización de tormentas de ideas con los grupos donde cada quien tomó un tema, a saber: Equidad e inequidad, Determinantes sociales de la salud, Humanización de la atención, servicios integrales e integrados en salud. Luego se les brinda un tiempo para que accedan a la lectura del material bibliográfico, y debatan de manera intragrupal para posteriormente realizar la exposición en modalidad de plenario. A su vez, se proponen a lo largo de los encuentros una multiplicidad de técnicas lúdicas grupales empleadas en el campo de la educación no-formal para transmitir, de manera creativa, los contenidos de los módulos que conforman la estructura curricular, tales como *collages*, afiches, papelografos, análisis de documentales y recursos audiovisuales, uso de tarjetas de colores para glosarios, entre otros insumos sobre temáticas complejas en Salud Colectiva. Es dable aclarar, que su utilización no solo tiene como objetivo la transposición didáctica de categorías conceptuales vinculadas al campo de la Salud Pública; sino, a su vez la transmisión de una forma metodológica de pedagogía popular de hacer-con-otras y otros en la escena del trabajo comunitario.

Por otro lado, las actividades asincrónicas que se establecen a través del uso de la plataforma virtual (Aulasweb) nos ha permitido proponer un conjunto de micro-actividades grupales a partir del uso de foros; por ejemplo el trabajo crítico-reflexivo sobre un documento de la edición especial de la Revista de Innovación y Desarrollo Tecnológico y Social (IDTS, dic/2020) que tuvo por finalidad presentar la diversidad de líneas de acción llevadas adelante por la UNLP para contribuir a hacer frente a la pandemia por COVID-19. Posteriormente, en los siguientes encuentros se han ido proponiendo una serie de recursos audiovisuales incluidos dentro del material referencial de estudio del curso, con el objetivo de un abordaje reflexivo y conceptual integral de las características del sistema sanitario y sus respectivos niveles de atención en salud desde el punto de vista del análisis de las prácticas profesionales en el ámbito de la salud.

Para abonar en el diseño de las herramientas de recolección de datos en territorio (entrevistas y observaciones) en las clases previas a las salidas territoriales, se presenta un modelo de instrumentos metodológicos, y en los encuentros subsiguientes la/os estudiantes van utilizando, perfeccionando, completando esta herramienta con sus datos de campo a los fines de adecuarlas a las características y necesidades de la comunidad receptora. Las experiencias de los acercamientos territoriales, merecen una mención especial, ya que han posibilitado que se debatan y pongan en diálogo los conflictos de intereses operantes entre referentes detectados durante las recorridas barriales; así como los conflictos ideológicos vivenciados entre las/los estudiantes de diferentes unidades académicas, respecto a sus diferentes representaciones y percepciones sobre el trabajo en territorio que fueron puestos en juego durante las prácticas territoriales mismas.

CONTENIDOS CONCEPTUALES TRANSVERSALES E INTEGRALES: NUESTRA CAJA DE HERRAMIENTAS

La propuesta programática que estructura el proceso de enseñanza/aprendizaje en el que participan los equipos interdisciplinarios conformados se organiza a través de una serie de módulos temáticos, que recorren los siguientes núcleos conceptuales: Módulo I: Universidad y Formación; Módulo II: La complejidad del campo de la salud; Módulo III: Interdisciplina – Transdisciplina- intersaberes; Módulo IV: Grupos/trabajo en equipo/Intersectorialidad; Módulo V: Dimensión institucional-organizacional; y Módulo VI: Políticas Públicas de Salud.

De este modo, las problemáticas complejas que afectan la salud de la población que se fueron trabajando de manera preliminar-conceptual han estado vinculadas a la Fiebre Hemorrágica Argentina (FHA), la presencia de cianobacterias en aguas recreativas, las zoonosis,

hipertensión y problemas de la alimentación que se asocian con la depresión y el aislamiento social, entre otras cuestiones vinculadas a la salud integral. Luego del abordaje conceptual de los mismos, que ha sido acompañado y guiado por el equipo docente interfacultades a través de encuentros áulicos semanales teórico-conceptuales, plenarios de socialización de las actividades grupales y de salidas territoriales de acercamiento hacia las diferentes instituciones de salud comunitarias como la serie de CAPS de la localidad de Berisso involucrados en el Programa, SURES de la localidad de Gorina, centros de zoonosis y el Programa de Atención Veterinaria, se ha logrado que las/los estudiantes no solo adquieran conocimientos disciplinares-profesionales, sino favorezcan la co-construcción de inter-saberes en los siguientes en tres ejes principales:

- 1) La Salud Pública, el conocimiento de la complejidad de su campo de acción;
- 2) La Planificación Estratégica y Participativa para el fortalecimiento de las acciones desde el enfoque de la Educación Interprofesional al trabajo en equipo y la práctica colaborativa en salud;
- 3) El Trabajo en red para un abordaje integrado de los problemas complejos de salud.

Siguiendo esta línea, una red social implica un proceso de construcción dinámico y un intercambio permanente entre la teoría y la práctica, a partir de relaciones de reciprocidad entre las/los actores sociocomunitarios. Dentro del sector salud, esto sucede en distintos niveles, entre distintas personas, organizaciones e incluso intersectorialmente. El trabajo intersectorial es una estrategia que permite lograr resultados superiores, que cada sector no podría alcanzar de manera individual, siempre a través de intercambios compartidos con la comunidad (Rovere, 1987). Es decir, que la acción intersectorial puede contribuir a abordar algunos condicionantes sociales, logrando así mayor eficacia para fortalecer los procesos de salud-enfermedad-atención y cuidado de la población (PSEAC).

ESPACIOS DE TRABAJO COLABORATIVO: ESCENARIOS DE LA PRAXIS INTERPROFESIONAL

Los encuentros áulicos de formación teórico-conceptual y las salidas territoriales supervisadas para el trabajo de campo (con tareas de relevamiento de información, diseño y administración de entrevistas a referentes institucionales de los CAPS y de la comunidad de pertenencia) se organizan en una modalidad grupal participativa y dinámica que ha tendido a favorecer el trabajo en equipo.

De esta manera, se han conformado los diferentes equipos interdisciplinarios compuestos por estudiantes representantes de las carreras involucradas, los cuales realizan múltiples

actividades de investigación y reflexión, desarrollando consignas integradoras de los contenidos; así como de elaboración sistemática de informes periódicos acerca de las salidas territoriales tendientes al abordaje y a la articulación conceptual de los núcleos temáticos mencionados con las diferentes situaciones problemáticas que se presentan en la realidad socioambiental del territorio (problemáticas respiratorias agudas y crónicas en niñeces y adultos, alergias, salud sexual reproductiva y no-reproductiva, violencias por razones de género, I.V.E/I.L.E, desocupación y precarización laboral); cuyo soporte está posibilitado por los materiales didácticos brindados por el equipo docente interprofesional, las observaciones sistemáticas, conjuntamente con los espacios de plenarios donde se socializa intergrupalmente el trabajo de campo (a través de bibliografía específica y, de recursos audiovisuales relacionados con el campo de la salud integral).

La ejecución de las salidas de acercamiento territorial se ha abierto paso con la elaboración previa de los instrumentos de relevamiento de datos (entrevistas semidirigidas y guías de observación). La recolección de los mismos es un proceso de mucha riqueza, no sólo por los datos en sí obtenidos, sino también por los intercambios que se van generando con la población en general y con los referentes del equipo de salud de los CAPS- Es así como, los equipos de trabajo tienen un momento de diagnóstico situacional en donde se realizan entrevistas con referentes del barrio y de los CAPS asignados, y en donde se empiezan a identificar actores sociales, condiciones habitacionales de la población (acceso al agua potable, presencia de animales, tratamiento de la basura), y lugares clave a partir del reconocimiento visual y el intercambio con las personas. Con la planificación, se comienzan a relevar fuentes primarias/secundarias y otros datos estadísticos que circulen sobre dicho territorio.

De esta manera, las salidas territoriales, que han sido parte de la dinámica del del trabajo comunitario de formación interprofesional llevado a cabo por las y los estudiantes, ha tenido como punto de partida la confección de un mapeo colectivo y georreferenciado de instituciones, sectores y organizaciones más relevantes para el trabajo junto con la comunidad. De esta manera, además de lograr un mejor acercamiento a las características del barrio, también se indaga sobre las posibles vinculaciones, interrelaciones y articulaciones institucionales del territorio en cuestión con otros espacios de georreferencia para la/os vecina/os (clubes, establecimientos educativos y de salud, iglesias, centros culturales y recreativos) a los fines de evaluar el grado de accesibilidad de la población, y de sus vinculaciones con los espacios de promoción, prevención y de acceso a la atención primaria de la salud (APS).

MOMENTOS EVALUATIVOS DEL PROCESO DE FORMACIÓN INTERPROFESIONAL. LOS PROYECTOS DE INTERVENCIÓN³⁹

Desde una perspectiva de trabajo interprofesional en el escenario comunitario, es como se prevé que se desarrollen los proyectos sociales diseñados por los equipos de estudiantes como parte de las estrategias de intervención en territorio vinculadas con la estrategia de Atención Primaria de la Salud (A.P.S.)

Luego de un primer momento de diagnóstico situacional grupal situado a partir de cada práctica territorial, se procede a volcar los datos en los respectivos Informes territoriales, los cuales serán un insumo fundamental a la hora de construir los diseños del proyecto de intervención materializados como TIFs; los cuales en su estructuración contienen los siguientes aspectos descriptivos cuali-cuantitativos básicos: planteamiento de la problemática compleja de intervención en salud, marco teórico-referencial, objetivos, metas y propósitos, información básica sobre el plan de acción (cronograma), planificación de las actividades, desarrollo y destinataria/os de la misma. Desde el punto de vista de la integralidad de contenidos uno de los mayores desafíos del curso es lograr un proyecto interprofesional de intervención que sea realmente interdisciplinario y no la suma de actividades independientes de las diferentes disciplinas a las que corresponden las/los estudiantes.

Para ello se torna fundamental trabajar junto a la comunidad para construir sus límites, sus problemas, necesidades, fortalezas y líneas de acción, a partir de procesos participativos que incluyan también la planificación y la evaluación conjunta de las estrategias implementadas. Por lo tanto, la participación estratégica en salud implica un proceso de transformación social al promover el involucramiento activo de la comunidad, contribuyendo así a su autonomía y fortalecimiento (RIEPS, 2021: pp. 9)

Los proyectos de intervención que estos mismos equipos han diseñado e implementado en territorio y con la comunidad dependerá de las demandas de la población, de la motivación de las/los profesionales en servicio por llevar adelante determinada actividad, y de la identidad y las dinámicas de cada institución de salud, así como del contexto local en el que están insertas (de la Aldea, 2000 en RIEPS, 2022).

³⁹ Durante este segundo semestre del año 2023/24, nos encontramos transitando una etapa concentrada en el diseño, concreción y finalización de los Proyectos de Intervención supervisados y orientados por los equipos docentes de las diferentes aulas, junto a una serie de plenarios intercomisiones.

VALORACIÓN ANALÍTICA - LOGROS Y DESAFÍOS FUTUROS

Los equipos interprofesionales conformados⁴⁰ por la/os estudiantes se organizan en torno a una tarea operativa integrada, la cual puede ir desde la reflexión en torno a conceptos transversales al campo de la salud y a los objetivos de la formación, hasta la distribución de roles activos y la puesta en práctica de las acciones en territorio. Desde los primeros encuentros se conceptualizan categorías teóricas como: el campo complejo de la Salud y el derecho a la salud, el rol del Estado, la salud física, mental y ambiental (denominada “Una Salud”). Surgen, de ese devenir una serie de debates sobre la Soberanía en Salud, y el impacto de la tecnología; el modelo estratégico de importación y exportación, la problemática del aborto (IVE/ILE), el uso de *cannabis medicinal* y las implicancias de los intereses económicos de diversos sectores.

Es por ello que esta iniciativa de docencia universitaria en EIP, ha resultado innovadora de las prácticas comunitarias en salud dado que dicha formación se realiza durante el tramo formativo de grado para la/os estudiantes avanzada/os pertenecientes a las mencionadas casas de estudio -y no solamente en instancias de posgrado y/o residencias en salud tales como representan las tradicionales experiencias de trabajo interdisciplinario en el ámbito sanitario- De este modo, se han comenzado a producir los primeros intercambios teórico-metodológicos interprofesionales en el campo de las ciencias humanas, médicas, sociales y exactas puestos en diálogo a partir de aprendizajes compartidos en territorios barriales. Producciones colectivas que representan tanto nuestros logros, como un desafío permanente en cuanto a continuar generando y sosteniendo sus condiciones de posibilidad, tanto materiales como simbólicas.

CONCLUSIONES

En síntesis, a través de la propuesta programática que hemos desarrollado basada en la interdisciplina, en el sentido que le imprime A. Stolkiner (1987) *en tanto un modo de respuesta a los problemas sociales que se presentan como demandas complejas y que dan lugar a prácticas sociales imbricadas con cuerpos conceptuales diversos*; y la humanización de los cuidados, se propone a la/os estudiantes construir las competencias necesarias para la conformación de equipos interprofesionales respetuosos de los DDHH y con perspectiva de

⁴⁰ Un aspecto a resaltar ha sido poder establecer un encuadre de trabajo donde la conformación del equipo resulta fundamental, así como también la constitución de un marco teórico en común. De esta forma se genera una primera aproximación conceptual donde prima una perspectiva de equidad en salud y derechos, género e interculturalidad.

género. Para dicha propuesta se promocionan los siguientes objetivos generales: a) fortalecer los vínculos pedagógicos entre estudiantes y docentes de las diferentes Facultades de la UNLP que integran el proyecto a partir de un aprendizaje compartido e interactivo, c) afianzar los lazos entre las instituciones del Sector Salud de la Provincia de Buenos Aires, los municipios y sus distintas áreas programáticas, d) promover el desarrollo del trabajo en equipo y en red interinstitucional. Asimismo, se plantea conformar un espacio para la reflexión y concientización sobre la relación entre profesionales de la salud con las políticas socio-sanitarias a los fines de contribuir a la formación de agentes en salud con una perspectiva de atención interprofesional humanizada y centrada en la persona, y en su comunidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Moiso A., Villalba A. (2022). Aprender a cuidar. *Material de estudio para el Curso de Formación Interprofesional en Salud* ISBN: 978-987-8475-39-4

Disponible en <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/133821>.

De la Aldea, E. (2000). El equipo de trabajo, el trabajo en equipo. Fragmentos extraídos de una serie de clases dictadas por la autora, durante el año 2000. Disponible en: file:///C:/Users/usuario/Downloads/arch_5e3acfef5f781.pdf

Chiappa, E.; Farre, J.; Delaplace, L.; Zubiri, K. y Caso, V. (2024). La formación interprofesional en el grado. El primer peldaño para la construcción de un perfil profesional que pueda abordar los problemas complejos en salud. PARTE II. En *Revista Salud Universitaria*. Año 2. ISSN 2953-4518. La Plata, EDULP- pág. 26.

Merhy, Emerson E. (2006). *Salud: Cartografía del trabajo vivo*. Buenos Aires, Argentina: Lugar Editorial. Disponible en <https://isco.unla.edu.ar/edunla/cuadernos/catalog/book/24>

Plan Estratégico Universidad Nacional de La Plata (2018-2022). Publicación institucional de la Universidad Nacional de La Plata. 1era. edición mayo 2018. Disponible en: <https://unlp.edu.ar/frontend/media/71/11271/b79232387aba4e2e083b220c56013398.pdf>

Programa de Formación Interprofesional en Salud, Agosto, 2021. Prosecretaría de Salud, UNLP.

Residencia Interdisciplinaria de Educación y Promoción de la Salud (RIEPS, 2021) Cuadernillo de Trabajo Comunitario, Dirección General de Salud Comunitaria (CABA)

Rovere, M. (1987). Articulación intersectorial. *Salud para todos*, (0), 2-5.

Stolkiner, A. (1987) DE INTERDISCIPLINAS E INDISCIPLINAS. Publicado en: Elichiry, Nora (Comp.) (1987) *El niño y la escuela. Reflexiones sobre lo obvio*. Bs As: Ed. Nueva Visión (pp. 313-315)

La integración del conocimiento. De lo académico a la investigación

Pablo Ricardo Soriano
Mariana Fernández Blanco
Walter Rogelio Domínguez
Gladys Laporte
Daniela Olivera

Facultad de Ciencias Veterinarias. Universidad Nacional de La Plata

psoriano@fcv.unlp.edu.ar

mfbianco@fcv.unlp.edu.ar

wdominguez@fcv.unlp.edu.ar

462

RESUMEN

Actualmente, la integración de la investigación y la enseñanza se ha convertido en un pilar fundamental para la educación. Se trata de un proceso bidireccional en el que la investigación nutre la práctica docente y la enseñanza inspira nuevas líneas de investigación, permitiendo un aprendizaje más profundo, significativo y actualizado, beneficiando tanto a los estudiantes como a los docentes. El objetivo del presente trabajo fue destacar la integración de los contenidos del Curso de Biofísica, con las prácticas llevadas a cabo en los diferentes Proyectos de Investigación, que fueron relacionando los saberes y los elementos disponibles en el Laboratorio de Biofísica. En dichos Proyectos se desarrollaron prácticas que incluyeron el uso de radiación ultravioleta, ácido láctico y aceites esenciales sobre muestras de carnes para inhibir el desarrollo microbiano y extender su vida útil. Los resultados satisfactorios se han visto reflejados en el número de estudiantes de los últimos años de la carrera que se inscriben en los cursos electivos que dicta nuestra Cátedra, los cuales tienen gran cantidad de contenidos del Curso de Biofísica aplicables a la actividad profesional (Fundamentos físicos de métodos complementarios de diagnóstico y tratamiento) y a la investigación (Elaboración y aplicación de aceites esenciales y vegetales).

PALABRAS CLAVE: aprendizaje significativo; biofísica aplicada; comprensión integral; investigación y comunicación.

INTRODUCCIÓN

La Educación Superior asume los procesos de gestión como un desafío para su funcionamiento, debido a que cada proceso posee características particulares y, por lo tanto, requiere de un tratamiento diferencial. Sin embargo, es tarea de la ciencia lograr la interrelación entre los procesos académicos, de investigación científica y de vinculación con la sociedad (Estupiñan Ricardo et al., 2020, p. 51). La tarea de investigar implica la intención de comprender la realidad buscando responder a los problemas del conocimiento desde una actitud reflexiva y crítica con relación a la praxis o teoría existente (Arenas et al., 2017, p. 87). De acuerdo con la Real Academia Española (RAE), la palabra investigar proviene del latín *investigare*, que posee dos acepciones: 1) indagar para descubrir algo y 2) realizar actividades intelectuales y experimentales de modo sistemático con el propósito de aumentar

los conocimientos sobre una determinada materia. El hecho de investigar implica producir conocimiento, para lo cual resulta imprescindible contar con herramientas y habilidades que contribuyan con una adecuada cultura de investigación (Bautista, 2012, p. 56). En este sentido, la formación en investigación es un ejercicio fundamental que se debe realizar desde los primeros semestres en las distintas asignaturas de acuerdo a su contenido, para desarrollar diferentes habilidades que permitan aplicar la teoría que se esté aprendiendo, con la finalidad de llevar a cabo trabajos de grado y prácticas en modalidad investigativa, aspirar a becas o programas como joven investigador, realizar trabajos de campo que permitan adquirir experiencia en los diferentes ámbitos en los cuales el estudiante considere relevante para su posterior futuro laboral (Tapias Medina, 2022, p. 197).

La integración de la investigación y la enseñanza permite incorporar y apoyar a esta última, con la finalidad de mejorar el aprendizaje. La enseñanza efectiva posee múltiples objetivos y entre los más significativos se encuentran: permitir a los estudiantes lograr una comprensión integral de los temas que estudian, ayudarlos en el proceso de resolución de problemas intelectuales, desarrollar en ellos la capacidad analítica, fomentar el deseo por aprender e investigar y prepararlos para sus carreras profesionales (Medina, 2013, p. 15).

En este contexto, el objetivo del presente trabajo fue destacar la integración de los contenidos del Curso de Biofísica, con las prácticas llevadas a cabo en los diferentes Proyectos de Investigación, que fueron relacionando los saberes y los elementos disponibles en el Laboratorio de Biofísica, para desarrollar nuestra experiencia científica.

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

El Curso de Biofísica pertenece al primer cuatrimestre de la Carrera de Medicina Veterinaria, el cual forma parte del Departamento de Ciencias Básicas. El programa analítico de dicho Curso posee contenidos curriculares que tienen correlación directa con el ámbito de la investigación científica. Con el objetivo de integrar los contenidos académicos al área de la investigación, el enfoque de las clases está dirigido hacia su aplicación mediante prácticas de laboratorio y, además, a través de la lectura de textos de carácter científico.

En el Laboratorio de Biofísica se llevaron a cabo diferentes Proyectos de Investigación en los cuales se desarrollaron prácticas que incluyeron el uso de radiación ultravioleta C (UV-C), ácido láctico y aceites esenciales sobre muestras de carnes refrigeradas (equina, bovina y aviar) con el objetivo de inhibir el desarrollo microbiano y así extender su vida útil (Figura 1).



Figura 1. Aplicación de los tratamientos de preservación y envasado para su posterior refrigeración: a) aplicación de luz UV-C; b) rociado con la solución inhibidora; c) envasado en bolsas individuales de polietileno de baja densidad; d) refrigeración.

Se determinó el punto de ebullición de cada uno de los aceites y se realizó la caracterización fisicoquímica de los mismos, la cual incluyó la determinación del pH mediante el uso de un peachímetro y la densidad mediante el método del picnómetro. Las muestras se almacenaron en condiciones de refrigeración (0, 4, 8 °C) y posteriormente se realizó el hisopado y diluciones seriadas en peptona al 0,1 %, la siembra y cultivo en estufa. Con el objetivo de cuantificar el desarrollo microbiano se realizó el recuento en un cuentacolonias diseñado para tal fin (Figura 2). Adicionalmente se evaluaron los cambios de pH, color y la aceptabilidad sensorial de las carnes estudiadas (Figura 3).

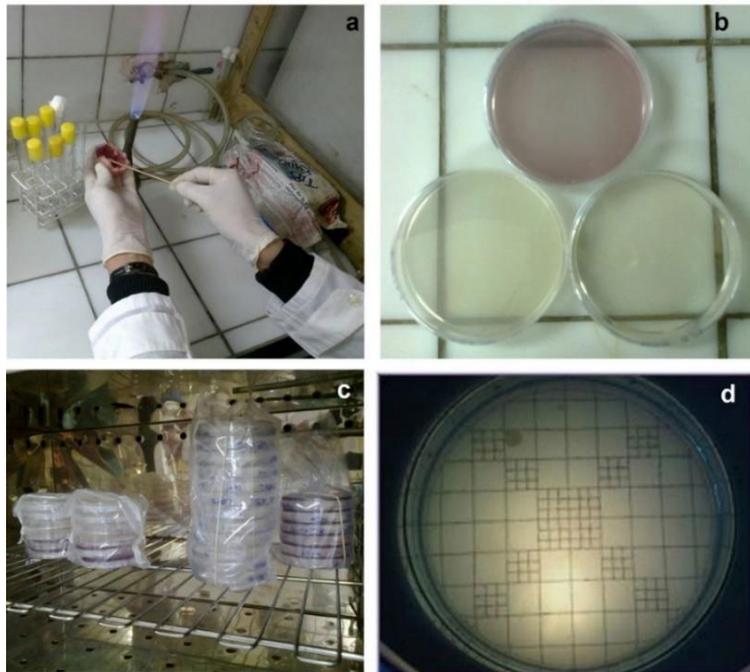


Figura 2. Estudios microbiológicos: a) hisopado de las muestras; b) siembra en medios de cultivo específicos; c) incubación en estufa de cultivo; d) recuento en cuentacolonas.

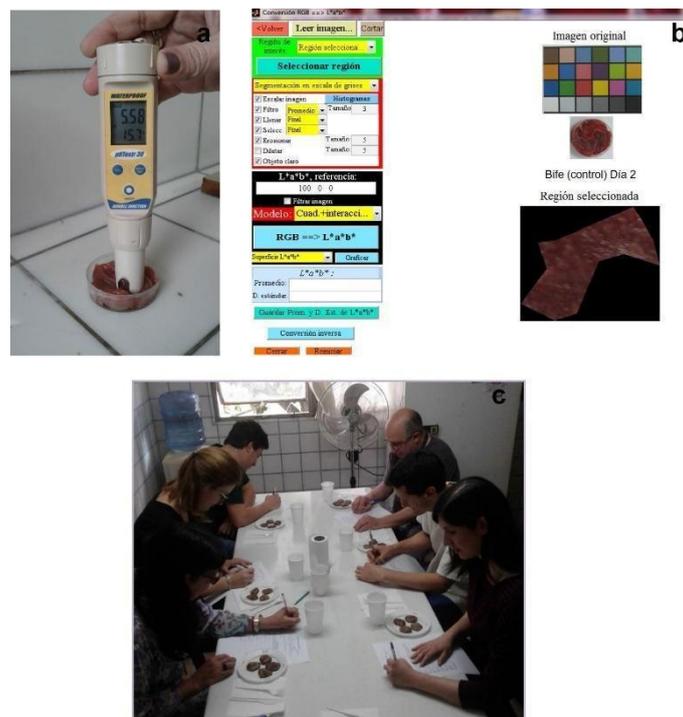


Figura 3. a) Determinación del pH de las muestras; b) análisis de imágenes para la determinación del color superficial; c) evaluación sensorial.

En cuanto a los contenidos del Curso que se pueden aplicar en el laboratorio, podemos mencionar:

Manejo de notación científica (para realizar diluciones seriadas en el proceso de siembra y cultivo, expresar el número de bacterias mediante su recuento en cuantacolonias, UFC/cm²). Densidad de los líquidos (determinación de la densidad mediante el método del picnómetro de los aceites esenciales para su caracterización). Preparación de soluciones con distintas concentraciones (preparación de peptona al 0,1 % y de diferentes medios de cultivo de acuerdo con las instrucciones del fabricante). Concepto de pH, aplicaciones y métodos de determinación, buffers, indicadores (uso de soluciones buffers para la calibración de peachímetros, determinación del pH de la carne para estudiar su evolución durante el almacenamiento refrigerado, uso del ácido láctico como agente antimicrobiano, determinaciones del pH de la solución de ácido láctico + aceite esencial). Radiaciones y espectro electromagnético (luz UV-C como agente antimicrobiano, cambios inducidos por la aplicación de luz UV-C en el color de la carne). Temperatura y uso de diferentes termómetros (termómetro de carne, termómetro químico para el control de la temperatura de la estufa de cultivo y de la temperatura de refrigeración).

VALORACIÓN ANALÍTICA - LOGROS Y DESAFÍOS FUTUROS

En los últimos años, se han realizado cambios en la modalidad del Curso, intentando darles mayor importancia a los contenidos de carácter práctico con la intención de despertar el interés de los estudiantes y que los conocimientos aprendidos resulten de utilidad, tanto en las materias correlativas como en su futuro profesional. De esta forma, hemos obtenido resultados satisfactorios, lo cual se ha visto reflejado en el número de estudiantes de los últimos años de la carrera que se inscriben en los cursos electivos que dicta nuestra Cátedra, los cuales tienen gran cantidad de contenidos del Curso de Biofísica aplicables a la actividad profesional (Fundamentos físicos de los métodos complementarios de diagnóstico y tratamiento) y a la investigación (Elaboración y aplicación de aceites esenciales y vegetales naturales). Además, desde la perspectiva del docente-investigador, esta integración del conocimiento ha motivado la necesidad de desarrollar enfoques de investigaciones flexibles y adaptables, resaltando asimismo la interconexión entre lo académico y la sociedad, lo cual constituye un desafío permanente.

CONCLUSIONES

Podemos concluir que resulta de fundamental importancia el aporte de la investigación en el aprendizaje significativo, principalmente en los primeros años de la carrera, ya que el objetivo es lograr que los estudiantes puedan relacionar los contenidos aprendidos en las materias básicas con su aplicación práctica, logrando despertar el interés y la curiosidad.

Además, se debe remarcar que la integración del conocimiento es un proceso esencial para avanzar hacia una investigación más relevante, innovadora y transformadora.

La integración de la investigación y la enseñanza se ha convertido en un pilar fundamental para la educación y es esencial para la educación del futuro. Se trata de un proceso bidireccional en el que la investigación nutre la práctica docente y la enseñanza inspira nuevas líneas de investigación, permitiendo un aprendizaje más profundo, significativo y actualizado, beneficiando tanto a los estudiantes como a los docentes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arenas, Q. B., Toro Díaz, J., Vidarte Claros, J. A. (2017). Concepto de investigación. *ÁNFORA*, 8 (15), 87-90. <https://doi.org/10.30854/anf.v8.n15.2000.299>

Bautista, A. K. (2012). El arte de investigar. *REencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, (63), 53-56. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34023237008>

Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española. <http://dle.rae.es/?id=M3a7YOZ>
Recuperado en marzo 2018.

Estupiñan Ricardo, J., Domínguez Menéndez, J. J., Maldonado Manzano, R. L. (2020). Integración universitaria, reto actual en el siglo XXI. *Revista Conrado*, 16 (S1), 51-58. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/1521>

Medina, C. A. (2013). Hacia la integración de la enseñanza universitaria de pregrado y la investigación. *Prisma Tecnológico*, 4 (1), 15-19. <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/prisma/article/view/504>

Tapias Medina, Y. F. (2022). La importancia de la investigación en el ejercicio académico. [Cartas al editor]. *Ciencia y Academia*, (3), 196-199. <https://doi.org/10.21501/2744838X.4494>

La integralidad en la enseñanza de la parasitología: hacia un aprendizaje socialmente significativo

María Inés Gamboa
Valeria V. Corbalán
Fiamma Lagala
Beatriz Osen
Nilda Radman

Laboratorio de Parasitosis Humanas y Zoonosis Parasitarias (LAPAHUZO). Cátedra de Parasitología Comparada. Facultad de Ciencias Veterinarias. Universidad Nacional de La Plata

minesgamboa@fcv.unlp.edu.ar

bosen@fcv.unlp.edu.ar

vcorbalan@fcv.unlp.edu.ar

flagala@fcv.unlp.edu.ar

nradman@fcv.unlp.edu.ar

RESUMEN

Los docentes de la Cátedra de Parasitología Comparada, incorporamos al dictado de nuestro curso de Parasitología General, Carrera de Microbiología, el “aula expandida” en la comunidad del barrio El Molino, Ensenada. Docentes y alumnos asistimos mensualmente a jornadas educativo-saludables desarrolladas con la comunidad, en las cuales los estudiantes, además de hacer prácticas necesarias para su vida profesional e intervenir en talleres en las instituciones educativas, toman contacto con una realidad muy diferente a la suya, con el fin de adquirir los valores fundamentales que nuestra universidad promueve: empatía, altruismo y compromiso. Mediante la práctica de aprendizajes socialmente significativos, con y para la comunidad, adquieren conocimientos, habilidades y valores que tienen un impacto directo en su vida personal y profesional. Realizamos vigilancia epidemiológica mediante la prevención, diagnóstico, seguimiento y tratamiento de parasitosis en la comunidad y sus mascotas, aprendizaje de toma de muestras y diagnóstico parasitológico en laboratorio, confección de una base de datos, análisis de los resultados, redacción de informes y trabajos de investigación y extensión. El aprendizaje socialmente significativo y la integralidad en la educación combinados, pueden proporcionar una educación más completa y relevante, preparando a los estudiantes para el éxito académico y para ser ciudadanos conscientes y comprometidos.

PALABRAS CLAVE: Integralidad; aprendizajes socialmente significativos; vigilancia epidemiológica.

INTRODUCCIÓN

Reflexionando sobre el modo de motivar a nuestros estudiantes y docentes, optimizando recursos, con la premisa de realizar docencia, extensión e investigación (integralidad), afectando la carga de nuestras dedicaciones, tomamos los pensamientos de distintos autores, que a nuestro entender aportaron ideas que se ajustaban a la innovación que pretendíamos realizar, con sesgo democrático y sentido participativo que anteponga los vínculos horizontales, con voluntad de desarrollo y sostén interpersonal (Barraza Macías, 2013). En la universidad es insuficiente transmitir conocimientos, aún logrando la anhelada apropiación de los mismos, es necesario procesar la formación de sujetos sociales en docencia, investigación, extensión y tal vez gestión (Coscarelli, 2014). Adherimos convencidos a la idea de una universidad que trascienda las paredes del aula y en la que la práctica educativa asuma un perfil participativo y colaborativo, en el cual la investigación se plantee como un análisis crítico orientado hacia la transformación de las propias prácticas, los entendimientos y valores de quienes intervienen en el proceso, como señalan (Dubrovsky et al, 2022). Muchos autores se han ocupado de estudiar el modelo de educación superior. La Universidad Nacional debe cumplir un rol social, acercando el conocimiento que nos fue dado y adaptarlo con la comunidad de distintas zonas, debido a que es quien mejor conoce los problemas de su territorio. Consideramos que docentes, profesionales y estudiantes, debemos todo a la educación pública y es nuestro deber devolver de algún modo la educación gratuita que nos brindó la universidad, sustentada con la contribución de toda la población.

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

Los docentes de la Cátedra de Parasitología Comparada, incorporamos desde hace muchos años al dictado de nuestro curso de Parasitología General de la Carrera de Microbiología, el “aula expandida” en la comunidad del barrio El Molino, Ensenada, Buenos Aires. De esta manera, docentes y estudiantes asistimos mensualmente a las jornadas educativo-saludables desarrolladas con la comunidad, en las cuales los estudiantes, además de hacer prácticas necesarias para su vida profesional e intervenir en el dictado de talleres en las instituciones educativas del barrio, toman contacto con una realidad muy diferente a la suya, con el fin de adquirir los valores fundamentales que nuestra universidad promueve: empatía, altruismo y compromiso. Así, mediante la práctica de aprendizajes socialmente significativos, con y para la comunidad, adquieren conocimientos, habilidades y valores que tienen un impacto directo y positivo en su vida personal y profesional.

Se aprovechan de esta manera, los recursos materiales y humanos disponibles, dedicaciones docentes, carga horaria de los estudiantes, insumos, laboratorios etc., se privilegian desafíos y proyecciones en las experiencias de enseñanza y formación de estos sujetos desde un enfoque transformador, destacando la potencialidad de estudiantes y docentes. Se resignifican los conocimientos a través de servicios con y para la comunidad (Tedesco & Tapia, 2008), valorando el trabajo colaborativo y optimizando así los mencionados recursos, para abordar la problemática objeto, que siendo dinámica, permite y obliga a la formulación de nuevas metas, con motivación y creatividad, para que redunden en el logro de objetivos generales y particulares.

Esta tarea colaborativa, educativa e interactiva con la comunidad, permite realizar vigilancia epidemiológica en el área de trabajo, haciendo prevención, seguimiento y tratamiento de parasitosis en la comunidad y sus mascotas, el aprendizaje de toma de muestras y diagnóstico parasitológico en laboratorio, la confección de una base de datos, el análisis de los resultados, la redacción de informes y trabajos de investigación y extensión. Los estudiantes también formulan encuestas epidemiológicas a los pobladores e interactúan con ellos en los talleres para niños y para padres que se dictan en las instituciones educativas del lugar. Las muestras tomadas constituyen un insumo para trabajos de investigación y los resultados y tratamientos se entregan a la comunidad analizada.

Con el propósito de generar un espacio interinstitucional, integrando formalmente contenidos de aprendizaje, experiencias de trabajo y servicios a la comunidad con intencionalidad pedagógica, nos permite generar espacios de intercambio entre la comunidad y nuestros estudiantes, contextualizando el ambiente del área de estudio, generando competencias respecto de la práctica de obtención y procesamiento de muestras (ambientales, humanas y animales), promoviendo la valoración del trabajo grupal colaborativo y generando espacios de trabajo, en los que se fortalece el vínculo docente-alumno-comunidad, a través de trabajos prácticos a campo.

VALORACIÓN ANALÍTICA - LOGROS Y DESAFÍOS FUTUROS

La experiencia nos ha generado muy buenos resultados y gratos momentos compartidos, y aunque fue evolucionando con el correr de los años, la esencia y el objetivo son los mismos. Se presenta un listado de actividades desarrolladas en los últimos 4 años por el equipo de trabajo en el marco de Proyectos y Programas de Extensión, Investigación y Desarrollo y Docencia, en la práctica de la integralidad en el territorio. Se incluyen también las producciones del equipo de trabajo sobre las 3 áreas mencionadas.

- Programas: PADEI: Una sola salud en El Molino; Extensión: Una sola salud en nuestro barrio.
- Proyectos de Extensión: Convocatoria SPU Ministerio de Educación: Vigilancia epidemiológica; Convocatoria específica: Todos juntos por El Molino.
- Proyecto de Investigación: Vigilancia epidemiológica de parasitosis, desde la perspectiva de Una Salud.

Formación de recursos en investigación: 5 tesistas doctorales, 1 becaria CONICET, 3 becarias doctorales UNLP, 2 becarias alumnas de la FCV-UNLP, 4 becarias CIN, Ministerio de Educación. 4 pasantes alumnos de la FCV-UNLP.

PRODUCCIONES

PUBLICACIÓN PADEI

Gamboa MI, Osen BA, Butti MJ, Corbalán VV, Lagala F, Vazzano M, ..., Radman NE. (2022). Una salud en el Molino. *Salud Universitaria*. 1 (1): 61-6. ISSN 2953-4518.

PUBLICACIONES INVESTIGACIÓN

1. Butti, M.J.; Gamboa, M.I.; Terminiello, J.; Urbiztondo, M.; Polizzi, C. y Radman, N.E. Dicoctofimosis intraprostática en un canino. *Revista Argentina de Parasitología*. 2020, 9 (1): 27-30.
2. Gamboa, M.I.; Corbalán, V.V.; Paladini, A.; Butti, M.J.; Osen, B.A., Carabajal, R., ..., Radman, N.E. (2020). Zoonosis parasitarias en caninos de un área vulnerable. *Revista de Enfermedades Infecciosas Emergentes*. Edit. Cátedra de Microbiología, Fac. Cs. Veterinarias UNLP. 2020. 15: 39-44. ISSN 0329-8493.
3. Paladini, A., Naidich, A., Gamboa, M.I., González, M.D., Rodríguez Eugui, J.I., ..., Radman NE. *Hidatidosis en bovinos: detección en frigorífico*. *Veterinaria cuyana*. Edit. Univ. Católica de Cuyo, Mendoza. 14: 5-10.
4. Gamboa, M.I.; Osen, B.; Paladini, A.; Corbalán, V.; Ortega, E., Butti, M. ..., Radman, N. (2022). Vigilancia epidemiológica de parasitosis zoonóticas en un área centinela desde la perspectiva de una salud. *Revista de Enfermedades Infecciosas Emergentes*. 2022. 16: 7-13. ISSN 0329-8493.
5. Radman, N.E., Osen, B.A., Paladini, A.; Butti, M.J.; Corbalán, V.V., Carabajal, R.I., ..., Gamboa, M.I. (2021). *Insectos ectoparásitos caninos de importancia en salud pública*. REIE, 2021; 16(202): 41-54.

6. Palancar, T.; Lanfranco, J.; Pellegrini, A.; Gelatti, P.; Kienast, M.; Gamboa, I.; Radman, N.; Alvarez, C. (2021). Educación ambiental, separación en origen y compostaje de orgánicos como pilares para acercarnos a basura cero. *Revista UNAH Sociedad* (Revista de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras). VI edición, diciembre 2021: 30-39.
7. Gamboa, M.I.; Osen, B.A.; Corbalán, V.V.; Butti, M.J.; Lagala, F.; Radman, N.E. (2023) Intestinal parasites in a vulnerable population in the province of Buenos Aires, Argentina. *EC Gastroenterology and Digestive System* . 10 (1): 26-40. I
8. Gamboa, M.I.; Butti, M.J.; Corbalán, V.V.; Osen, B.A.; Paladini, A.; Bonzo, E.B.; Radman N.E (2023). Prevalence of enteroparasitosis in canines within a vulnerable area of Ensenada, province of Buenos Aires, Argentina. *Austin Journal of Infectious Diseases*. 10(4): 1093.

CONGRESOS DE INVESTIGACIÓN

1. Paladini A, Bonzo E, Gonzalez MD, Bolpe J, Naidich A, Gutiérrez A, ..., Radman N. Hidatidosis en la Provincia de Buenos Aires: enfoque desde “Una Salud”. XIX Simposio Internacional sobre Enfermedades Desatendidas. Fundación Mundo Sano, 21 y 22 de agosto de 2019: 113.
2. Paladini A, Gamboa MI. Presencia e identificación de genotipos de *Echinococcus granulosus sensu lato* en bovinos de la provincia de Buenos Aires. Encuentro nacional de becarios de la UNLP. *Revista Investigación Joven*. 2020. 7(2): 463.
3. Gamboa MI, Osen B, Paladini A, Corbalán V, Ortega E, Butti ..., Radman N. Vigilancia epidemiológica de parasitosis zoonóticas en un área centinela desde la perspectiva de Una Salud. XXXI Jornada Sobre Enfermedades Infecciosas Emergentes y Reemergentes XXIX Jornada Sobre Cambio Global y Desarrollo Sostenible. La Plata. 16/12/20.
4. Radman NE, Osen BA, Corbalán VV, Butti MJ, Gamboa MI. El suelo como reservorio de parásitos. XXXII Jornada sobre Enfermedades Infecciosas, Emergentes y Reemergentes. XXX Jornada Sobre Cambio Global y Desarrollo Sostenible. V Jornada de Salud Pública. La Plata. 26 de agosto de 2021.
5. Gamboa MI; Osen B; Butti MJ; Corbalán V; Paladini A; Lagala F; ... , Radman N. Parasitosis en caninos de un area vulnerable de la Provincia de Buenos Aires. IX Congreso Argentino de Parasitología. 1-3 junio 2022. Salta. *Revista Argentina de Parasitología*, Num. especial: 241.
6. Butti MJ; Sosa S; Ricoy G, Terminiello J; Santillan G; Gamboa MI, Radman NE. Analisis de la inmunoreactividad de proteínas presentes en el esofago y evaluacion preliminar de la técnica de ELISA para *Diocotophyme renale*. IX Congreso Argentino de Parasitología. 1-3 junio 2022. Salta. *Revista Argentina de Parasitología*, Num. especial: 120.

7. Corbalán Valeria V; Gamboa MI, Carabajal R, Manfredi M, Radman NE, Bonzo E, Lareschi M. Relación entre la presencia de ácaros de gallinas ponedoras del partido de la plata y las estaciones climáticas. IX Congreso Argentino de Parasitología. 1-3 junio 2022. Salta. Revista Argentina de Parasitología, Num. especial: 288.
8. Zarza MM, Butti MJ, Gamboa MI, Lamenza GN. Cementerio municipal de La Plata: relevamiento parasitológico y su impacto en la salud ambiental. IX Congreso Argentino de Parasitología. 1-3 junio 2022. Salta. Revista Argentina de Parasitología, Num. especial: 287.
9. Radman NE, Gamboa MI. Virtualidad, desafío u oportunidad?. IX Congreso Argentino de Parasitología. 1-3 junio 2022. Salta. Revista Argentina de Parasitología, Num. especial: 68.
10. Butti MJ; Origlia, JA; López, M; Martínez, NG; Fazzio L; Gamboa, MI; Radman, NE. First record of *Dioctophyme renale* in Pampas fox (*Lycalopex gymnocercus*). Wildlife Disease Association Latinoamérica, V Conferencia Bienal. 8-11 de noviembre, 2022-Valdivia, Chile.
11. Butti MJ; Lagala F; Alvarez L; Origlia J; Terminiello J; Carpinetti B; ..., Radman NE. Identificación de parásitos en carnívoros silvestres de la Provincia de Buenos Aires. 8vas Jornadas Regionales de Conservación y Medicina de Fauna Silvestre y Animales no convencionales. 22 y 23 de octubre de 2022. Universidad Juan Agustín Maza. Investigación, Ciencia y Universidad, 2022, 6 (7): 8.
12. Corbalán VV, Gamboa MI, Carabajal R, Manfredi M, Radman NE, Lareschi M. Prevalencia de ácaros mesostigmata en gallinas ponedoras de huevos comerciales del partido de la plata, provincia de Buenos Aires. X Jornada de Jóvenes Investigadores UBA. CABA. 3-5 junio 2021.
13. Paladini A, Gamboa MI, Gutierrez A, Naidich A, Santillán G, Radman N. Hidatidosis en bovinos: detección de quistes y determinación de especies/genotipos. X Jornadas de Jóvenes Investigadores UBA.CABA. 3-5 junio 2021: 143.
14. Paladini A, Gamboa MI, Gutiérrez AM, Naidich A, Santillán GI, Rodríguez Eugui JI, Radman NE. *Echinococcus granulosus sensu stricto* (G1) en bovinos de la Provincia de Buenos Aires. XVIII Simposio Internacional sobre Enfermedades Desatendidas. Fundación Mundo Sano. CABA. 5-6/10/2021.
15. Gamboa MI; Osen B; Butti MJ; Corbalán V; Paladini A; Lagala F; ..., Radman N. Parasitosis en caninos de un area vulnerable de la Provincia de Buenos Aires. IX Congreso Argentino de Parasitología. 1-3 junio 2022. Salta. Revista Argentina de Parasitología, Num. especial: 241.
16. Butti MJ; Sosa S; Ricoy G, Terminiello J; Santillan G; Gamboa MI, Radman NE. Analisis de la inmunoreactividad de proteínas presentes en el esofago y evaluacion preliminar de la

técnica de ELISA para *Dioctophyme renale*. IX Congreso Argentino de Parasitología. 1-3 junio 2022. Salta. Revista Argentina de Parasitología, Num. especial: 120.

17. Corbalán Valeria V; Gamboa MI, Carabajal R, Manfredi M, Radman NE, Bonzo E, Lareschi M. Relación entre la presencia de ácaros de gallinas ponedoras del partido de la plata y las estaciones climáticas. IX Congreso Argentino de Parasitología. 1-3 junio 2022. Salta. Revista Argentina de Parasitología, Num. especial: 288.

18. Zarza MM, Butti MJ, Gamboa MI, Lamenza GN. Cementerio municipal de La Plata: relevamiento parasitológico y su impacto en la salud ambiental. IX Congreso Argentino de Parasitología. 1-3 junio 2022. Salta. Revista Argentina de Parasitología, Num. especial: 287.

19. Radman NE, Gamboa MI. Virtualidad, desafío u oportunidad?. IX Congreso Argentino de Parasitología. 1-3 junio 2022. Salta. Revista Argentina de Parasitología, Num. especial: 68.

20. Butti MJ, Gamboa MI, Corbalán VV, Osen BA, Lagala F, Vazzano M, Solis AA, Rojas Solano S, Simon F, Radman, N. Zoonotic dirofilariosis in a riparian population of the Río de La Plata. II Congress of the Latin American Society for Vector Ecology. Sociedad Latinoamericana de Ecología de Vectores. 29/10-3/11/22. La Plata.

21. Butti, MJ, Lagala, F, Gamboa, MI, Carpinetti, B. Amendola, H. Lopez, M. ..., Origlia, J. Identificación de endoparásitos en zorro gris pampeano (*Pseudalopex gymnocercus*) del noreste de la provincia de Buenos Aires. XXXIII Jornadas Argentina de Mastozoología. 7 al 9 de noviembre de 2022- Puerto Iguazú, Misiones Argentina.

CONGRESOS DE EXTENSIÓN

1. Rojas Solano S, Solís A, Corbalán VV, Gamboa MI, Butti, MJ, Osen BA, Radman NE. Análisis sobre la prevalencia de *Dioctophyme renale* en caninos del barrio El Molino, Ensenada, Provincia de Buenos Aires. Segundas Jornadas Latinoamericanas de Extensión Veterinaria. 2-4 de marzo de 2023, Casilda, Santa Fe.
2. Solis AA, Rojas Solano S, Corbalán VV, Gamboa MI, Butti MJ, Osen BA, Radman NE. Filariasis en el barrio El Molino. *Segundas Jornadas Latinoamericanas de Extensión Veterinaria. 2-4 de marzo de 2023, Casilda, Santa Fe.*
3. Mastrantonio, F.; Estévez, F.; Manfredi, M.; Yranek, S.; Córdoba, P.; Nogueiras, J.P.; ..., Radman N.E. (2020). Comparación de dos técnicas hematológicas para el diagnóstico de *Hepatozoon* spp. VIII Jornada de difusión de la Investigación y Extensión. Virtuales. Esperanza, Sta. Fe. Nov: 207-208.

LOGROS:

Mediante el uso del aula expandida en el territorio, logramos mostrar a los estudiantes otra realidad muy diferente a la que conocen en el campo académico y personal.

- Logramos despertar en los estudiantes de Microbiología y Veterinaria el interés en temas de salud pública, que no tienen relevancia en la carrera de medicina veterinaria, pero es un área de gran interés.
- Concientizar a la sociedad sobre temas fundamentales como tenencia responsable, vacunación y castración de sus mascotas.
- Hemos logrado mediante la permanencia del equipo en el lugar, establecer un vínculo estrecho con la comunidad, que incluye la confianza y asesoramiento permanente en temáticas que atraviesan la comunidad en diferentes aspectos.
- Mediante el trabajo en territorio con el aula expandida, estimulamos en los estudiantes el espíritu investigador, planteando casos reales y problemas complejos, lo que les permite aplicar sus conocimientos teóricos a situaciones prácticas. Estas estrategias no solo enriquecen la formación académica de los estudiantes, sino que también les preparan para enfrentar los retos del ámbito profesional, promoviendo una actitud inquisitiva y proactiva en su futura carrera como microbiólogos, pensamiento crítico y analítico.
- Creemos que hemos podido determinar qué conocimientos y habilidades son verdaderamente útiles para la comunidad, involucrándola en el proceso educativo para garantizar que los aprendizajes sean pertinentes. Al mismo tiempo hemos implementado y mantenido programas que siguen siendo significativos a largo plazo.

DESAFÍOS:

- Nuestro desafío primordial es lograr la mejora de la situación epidemiológica del barrio El Molino, dada la permanencia de las acciones del equipo de trabajo en el lugar.
- Son desafíos pendientes lograr que todas las mascotas analizadas accedan a los tratamientos, ya que en ocasiones los tutores no acuden a retirar la medicación, entregada en mano por los médicos veterinarios del equipo.
- La articulación con los organismos gubernamentales que intervienen en la salud humana/animal constituye un tema de difícil abordaje y hemos tenido respuestas favorables y sostenidas en contadas ocasiones.
- Ampliar la zona de estudio a otras áreas sería un desafío a futuro, para lo cual deberíamos contar con mayor número de docentes/investigadores y mayor presupuesto. Muchos estudiantes se interesan en formarse con nuestro equipo, pero no contamos con acceso a cargos que les aseguren una remuneración adecuada a la dedicación necesaria.

- Muchas veces se dificulta la logística para el desarrollo de la práctica en el territorio con los estudiantes (transporte, material descartable, etc.).

CONCLUSIONES

En conclusión, el aprendizaje socialmente significativo y la integralidad en la educación son conceptos complementarios que, cuando se combinan, pueden proporcionar una educación más completa y relevante, preparando a los estudiantes no solo para el éxito académico, sino también para ser ciudadanos conscientes y comprometidos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Barraza Macías, A. (2013). *¿Cómo elaborar proyectos de innovación educativa?* Ed. Universidad. Pedagógica de Durango.

Coscarelli, M.R.; Cordero, S.; Orellano, V. y Picco, S. (2014). El compromiso con la transformación social: una cuestión ineludible de la didáctica crítica. *VIII Jornadas de Sociología de la UNLP*.

Dubrovsky S. y Ocampo Gonzalez A. (Comp.). (2022) *En torno a lo político de la inclusión* Ediciones CELEI.

Tedesco, J.C. y Tapia, M.N. (2008). *El Aprendizaje-Servicio en la Educación Superior. Una mirada analítica desde los protagonistas*. 1º edición. Editorial Universitaria de Buenos Aires. EUDEBA.

Los LMS e IAs generativas como asistentes en la democratización del ingreso a la universidad

Juan Manuel Lopez
Mónica Maciela Ortiz

Facultad de Ciencias Exactas y Naturales. Facultad de Ciencias Económicas. Universidad Nacional de Cuyo

jmlopez@fcen.uncu.edu.ar
monica.ortiz@fce.uncu.edu.ar

RESUMEN

En el presente trabajo compartiremos algunas experiencias de aula, llevadas a cabo con diferentes grupos de ingresantes a las carreras científicas de la UNCuyo. Las mismas tuvieron lugar en las siguientes Sedes Territoriales: Mendoza Capital, San Martín y General Alvear; articulando entre modalidades presenciales con complemento virtual, o enteramente virtual. El eje transversal de las experiencias que desarrollaremos, es la formulación de preguntas y actividades a partir de IA generativa, y la gestión del grupo como una propuesta que favorezca el aprendizaje.

PALABRAS CLAVE: IA generativa; LMS; ingreso universitario; territorialización.

INTRODUCCIÓN

Resulta insoslayable que la educación en todos los niveles sufrió una importante transformación, a causa de la pandemia de covid-19; así como también que los docentes se encontraron superados ante esa “nueva normalidad” y sin las herramientas adecuadas para dar respuestas eficaces a la problemática. Incluso, se intentó trasladar idénticamente lo que ocurría en el aula, a una clase virtual. Es en este sentido, que las nuevas tecnologías se transformaron en la clave para educar en el 2020. Area, M., y Adell, J. (2009), en su trabajo *e-Learning: Enseñar y aprender en espacios virtuales*, expresan que:

Desde un punto de vista psicodidáctico, una de las innovaciones más profundas que provoca la incorporación de las redes de ordenadores a la metodología de enseñanza es que el modelo tradicional de transmisión y recepción de la información a través de lecciones expositivas deja de tener sentido y utilidad. Todo el conocimiento o saber que un docente necesita comunicar a su alumnado puede ser “colgado” en la red de modo que lo tengan disponible cuando lo deseen.[...]En consecuencia, el problema pedagógico no es la mera transmisión del “saber”, sino enseñar al alumnado a hacer frente de modo racional a la ingente y sobrecogedora cantidad de información disponible en una determinada disciplina científica. La formulación de problemas relevantes, la planificación de estrategias de búsqueda de datos, el análisis y valoración de las informaciones encontradas, la reconstrucción personal del conocimiento deben ser las actividades de aprendizaje habituales en el proceso de enseñanza, en detrimento, de la mera recepción del conocimiento a través de apuntes de clase. Por lo que el profesor debe dejar de ser un “transmisor” de información para convertirse en un tutor que guía y supervisa el proceso de aprendizaje del alumnado (p. 4).

Actualmente los sistemas de gestión de aprendizaje, LMS, por sus siglas; son herramientas de uso diario y han cobrado un lugar incuestionable en las aulas, especialmente en las carreras universitarias. En este trabajo narraremos algunas experiencias al utilizar estos entornos de aprendizaje, las problemáticas que han surgido en forma más frecuente y los desafíos que encontramos a futuro.

Otro punto, es la indiscutible presencia que pasaron a tener las IA generativas desde el lanzamiento de ChatGPT en el 2022. A partir de este suceso, el uso de los LLM ha experimentado un importante aumento; y la educación no ha permanecido ajena a estos cambios. En este sentido, Francesc Pedró Director de la UNESCO IESALC, en el trabajo *Oportunidades y desafíos de la era de la inteligencia artificial para la educación superior: una introducción para los actores de la educación superior*, expresa que:

En la educación superior, nadie debe evitar asumir el deber de evaluar las oportunidades y los desafíos de la inteligencia artificial (IA) y luego tomar medidas al respecto simplemente por miedo a lo desconocido. Para bien o para mal, todos en la educación superior deben tener al menos una comprensión básica de la IA para tomar decisiones informadas. Cuando nuestras sociedades, culturas, valores, sistemas políticos y economías enfrentan el increíble desafío de la IA, nuestros ciudadanos esperan orientación de la educación superior.

A continuación describiremos algunas propuestas concretas que se llevaron a cabo en el módulo de Matemática, por lo que todas las referencias a conocimientos, saberes y prácticas serán del Área. Las herramientas centrales de estas experiencias serán los LMS y su gestión, así como también las IAs generativas. Para finalizar comentaremos los desafíos que hemos encontrado en esta práctica, y los posibles escenarios pensando los cursos de ingreso a futuro.

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

La Facultad de Ciencias Exactas y Naturales de la UNCuyo cuenta con 5 Sedes Territoriales: en la Ciudad de Mendoza, en General Alvear (a 290 km de la ciudad), en Malargüe (a 325 km, en el sur de la provincia); en San Martín (a 50 km al este de la ciudad); y en el Valle de Uco (a unos 95 km de la ciudad). La ubicación de estas Sedes propicia una cobertura total de los grandes conglomerados urbanos, permitiendo que los estudiantes cursen el Ciclo de Ingreso y el Ciclo Básico que ofrece la Facultad; evitando así el desarraigo de los estudiantes de sus lugares de origen, la pérdida de lazos; pero también evitar el desgranamiento al tener que trasladarse para cursar diariamente.

En esta amplitud de territorio, el Ciclo de Ingreso enfrenta la tarea de nivelar los conocimientos de los estudiantes, y brindarles las herramientas que pondrán en juego en las materias de Primer Año. De acuerdo a las resoluciones ministeriales, la totalidad de estudiantes que egresan del Nivel Medio acreditan los mismos conocimientos en el área, salvo los requerimientos de las escuelas de formación técnica. En la práctica este hecho no siempre ocurre, pues hemos observado que en una misma sede, algunos estudiantes desconocen ciertos temas, por no haberlos visto durante su escolaridad obligatoria. En este escenario la tarea del Ciclo de Ingreso es democratizar el acceso a la Universidad, en el sentido de la democratización externa. (Más Rocha, 2022). Nos centraremos en describir tres grupos de aspirantes al ingreso, que a nuestro parecer son las más significativas: por un lado, dos de ellas tienen lugar en las Sedes Territoriales,

poniendo énfasis en la democratización antes mencionada; y la restante en la Sede de Ciudad de Mendoza, por tratarse de un grupo más numeroso, en este caso, el desafío reside en la consiguiente gestión de la clase.

En primer lugar comentaremos las generalidades del módulo, tomando como grupo de control al de la Ciudad de Mendoza; la experiencia de este grupo se contrastará a las dos experiencias en las Sedes Territoriales; teniendo en cuenta que el material, la metodología de cursado y evaluación son idénticos para todas las Sedes; excepto en la última experiencia comentada, correspondiente a la sede de General Alvear. A continuación se detallan dichas experiencias.

GRUPO DE CONTROL: CURSO DE INGRESO EN SEDE CENTRAL

A esta Sede asisten alrededor de 100 estudiantes que aspiran a las diferentes ofertas educativas de la FCEyN, quienes cursan en dos turnos diferenciados; ya que se contempla la posibilidad de que cursen el último año del Secundario o para quienes trabajan. El curso se dicta dos veces al año, de manera independiente. Consta de seis unidades que abarcan la generalidad de los temas estudiados en Matemática durante la Educación secundaria. Se pone a disposición de los estudiantes material teórico y ejercicios prácticos elaborados especialmente para el curso, y alojados en la Plataforma Moodle. En la misma además, los estudiantes cuentan con cuestionarios de seguimiento, que son generados aleatoriamente a partir de un banco de preguntas. Se pide a los estudiantes que completen estos cuestionarios, de modo que adquieran entrenamiento en el uso de plataforma, ya que la utilizarán en las materias de primer año.

Para aprobar el curso, cada estudiante debe aprobar dos exámenes parciales, o sus correspondientes recuperatorios. En el primero de estos parciales, se evalúan de las unidades 1 a la 3, y en el segundo las restantes. En caso de no aprobar ninguna instancia, el estudiante puede acceder a un examen de carácter global, que abarca las seis unidades.

La sede cuenta con buena conectividad a internet, y en general el grupo de estudiantes no manifiestan dificultades para poder acceder a la plataforma, al material o actividades alojadas en ella.

En cuanto a la franja etárea, la amplia mayoría de los aspirantes son estudiantes de entre 17 y 19 años, que actualmente están cursando su último año de Secundaria. Además asiste una minoría, que se encuentran trabajando o que son recursantes de los diferentes módulos.

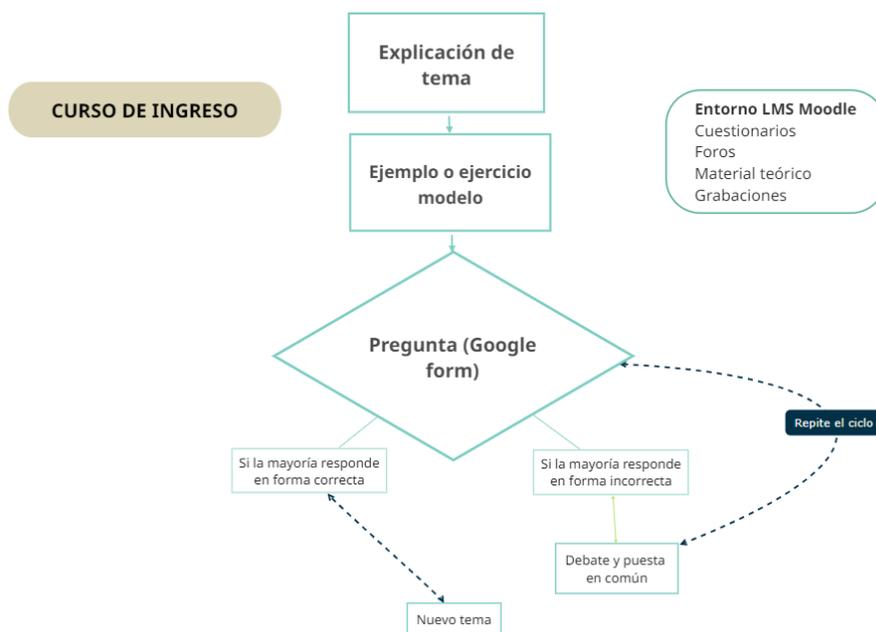
EXPERIENCIA 1: SEDE DE SAN MARTÍN

Esta Sede es la más cercana a la ciudad de Mendoza, lo que invitaría a pensar que los residentes de la zona podrían acceder al cursado en la Sede de Mendoza Capital, pero los medios de transporte conllevan un viaje de por lo menos 1hr para ir o volver entre ambas localidades. Por este motivo la sede presenta una oferta atractiva para los estudiantes de las localidades de La Paz, Junín, Rivadavia, San Martín, y Santa Rosa. Cabe destacar además que la oferta de Profesorado de Ciencias Naturales y Exactas es la única ofrecida para varias de estas localidades, debido al progresivo cierre de los Institutos de Formación Docente dependientes del Gobierno Provincial.

En la Sede se llevó a cabo una adaptación de la estrategia de *peer learning* o aprendizaje colaborativo desarrollado por Eric Mazur (1997). En clases presenciales se desarrolló de la siguiente manera, a lo largo de diferentes sesiones:

1. Se brindó una explicación teórica breve del tema (por ejemplo: funciones), principalmente para acordar aspectos de la notación, el lenguaje, y asegurarse de que todos los estudiantes cuentan con la información suficiente ; además disponen del material teórico propuesto por los docentes.
2. Se resolvieron (por parte del docente, o por parte de un estudiante con o sin guía) ejemplos o un ejercicio modelo.
3. De no haber dudas o consultas, se procede con una o dos preguntas cerradas, de opción múltiple o verdadero/falso, que los estudiantes debían responder en forma individual. Para esto se usó como soporte un formulario Google, y el formato de las preguntas fue generado con IA y revisado previamente por los docentes.
4. Se observaron los resultados obtenidos. Y se propuso una puesta en común para generar la instancia de debate, posteriormente se publicaron las correcciones para que los estudiantes pudieran contrastar sus respuestas.
5. Si al menos la mitad de los estudiantes lograba el 60% o más de respuestas correctas, se procedía con un nuevo tema. En caso contrario se retomaba una breve explicación y se completaba una nueva ronda de preguntas.

La estrategia aplicada puede apreciarse resumida en la imagen 1.



Imagen

1: Síntesis de la experiencia aplicada en la Sede de San Martín del curso de Ingreso.

La experiencia aún se encuentra en curso, por lo que sólo contamos con resultados parciales. Sin embargo pudo observarse que, al comparar con grupos de estudiantes donde la experiencia no se llevó a cabo, el rendimiento en los exámenes parciales tuvo una mejoría. Un resultado interesante fue que al avanzar con la experiencia, en las clases sucesivas, aumentó el porcentaje de estudiantes que respondían correctamente a las preguntas de primera instancia. Ambos resultados están en línea con el objetivo principal, y motivo de la experiencia, proponer al grupo actividades -además de la ejercitación disponible- que lo preparen para las actividades evaluativas, y fortalecer la práctica continua que requerirán en las materias de primer año de las carreras.

EXPERIENCIA 2: SEDE DE GENERAL ALVEAR

Esta Sede presenta tres particularidades: en primer lugar, es que está ubicada en un centro urbano pequeño y alejado de Mendoza Capital (comparado con la Ciudad de San Rafael, aprox. 70 km); en segundo lugar, se encuentra integrada a la Escuela de Agricultura: colegio técnico agrícola, dependiente de la UNCuyo (el único fuera del Gran Mendoza); por último, en esta Sede el Curso de Ingreso se dicta totalmente virtual, debido a la dificultad para conseguir docentes del área con disponibilidad para dictar los diferentes cursos. Este último punto enfatiza la importancia de las Sedes Territoriales, para vincular a los estudiantes y egresados con su propio entorno, y evitar la migración prematura de profesionales que mayormente no regresan a su lugar de origen.

Por motivos de salud -sumado a la dificultad para encontrar docente en la Sede-, las clases empezaron con un mes de demora. Debido a esto, se resolvió evaluar al grupo con cuatro cuestionarios virtuales, generados en la plataforma Moodle, el primero correspondiente a las unidades 1 y 2, el segundo a la unidad 3, el tercero a la unidad 4 y el cuarto, correspondiente a las unidades 5 y 6 del módulo de Matemática; en lugar de tomar dos exámenes parciales como se ha planteado en forma usual en las demás Sedes. Esta experiencia sirve como prueba piloto, y para repensar el dictado del Ciclo de Ingreso. Dado que las unidades incluyen los temas en forma progresiva y espiralada.

Esta estrategia permite a los estudiantes dar cuenta de sus conocimientos como un proceso gradual (al no evaluar 3 unidades juntas), así como también permite una integración progresiva, ya que los cuestionarios subsiguientes retoman conceptos de los ya evaluados. Con esto se busca evitar el aprendizaje como conocimiento estanco y una integración de todo el módulo.

Resumimos las diferencias en cuanto a las modalidades de evaluación en la imagen 2.



Imagen 2: Comparación entre las modalidades de evaluación para el Ingreso

Al igual que la experiencia en San Martín, la propuesta aún se encuentra en curso. Sin embargo, los resultados parciales muestran una mejora sustancial en el porcentaje de comprensión y aprobación de los cuestionarios. Hasta el momento, alrededor del 75% ha tenido resultados satisfactorios en Alvear, comparado con el 60% obtenido en la Sede elegida como grupo de control.

Cabe destacar que las preguntas fueron generadas con la asistencia de ChatGPT teniendo en cuenta los diferentes formatos para importarlas en la plataforma Moodle; las mismas fueron revisadas por la docente a cargo de la Sede. Los cuestionarios se crearon y configuraron en la Plataforma, de manera tal que las preguntas de los mismos fueran elegidas como preguntas al azar, dentro de un banco establecido. Este aspecto permite el debate, y la conformación de equipos para la investigación y gestión de estas preguntas, logrando optimizar los entornos de aprendizaje. Más aún, uno de los objetivos a futuro es el rediseño de la plataforma Moodle como un *entorno personal de aprendizaje* (Cobo y Moravec, 2011), que permita a cada estudiante fortalecer los aspectos del propio aprendizaje, si tiene errores o actividades desaprobadas, o bien fomentar la curiosidad que dispone a la indagación, al proponer actividades optativas o complementarias a quienes cuenten con las actividades aprobadas de primera instancia. En este sentido, adherimos a lo expresado por Cabrero, Marín e Infante (2011), al citar:

[...] los entornos personales de aprendizaje podrían ser considerados como sistemas que ayudan a los estudiantes y a los docentes a tomar el control de gestión y de su propio aprendizaje. Lo que incluye proporcionar apoyo para que fijen sus propias metas de aprendizaje; gestionar su aprendizaje; formalizar los contenidos y procesos; y comunicarse con los demás en el proceso de aprendizaje, así como lograr los objetivos de aprendizaje.

VALORACIÓN ANALÍTICA - LOGROS Y DESAFÍOS FUTUROS

Al terminar el cursado se consultó, mediante un formulario Google, a los grupos de las diferentes Sedes, qué tipo de herramientas preferían para la comunicación, y la facilidad con que se adaptaban a la plataforma Moodle. La mayoría (85%) prefirió el correo electrónico, seguida por grupos de whatsapp (71%). Es interesante, por ejemplo, que sólo el 7% señaló a la página de la facultad, sitio web, distinto de la plataforma Moodle.

Al respecto de las plataformas virtuales, el 70% aproximadamente refiere haber tenido alguna experiencia con Moodle u otras plataformas. Cabe destacar que este grupo de estudiantes cursó uno o dos años de su Secundaria durante la pandemia de covid-19, situación que llevó a que las instituciones decantaran por algún tipo de plataforma virtual.

En cuanto a la fluidez, claridad y facilidad para acceder a la información, el 42% las consideró muy buenas, asignándoles un 4, en una escala de 1 a 5, desde la peor calificación a la mejor. En cambio, al consultar sobre la facilidad con que se adaptaron al trabajo virtual

(considerando las tareas y cuestionarios disponibles), alrededor del 30% respondió entre 3, 4 y 5 graduando con la misma escala numérica.

Al consultar sobre la facilidad y la experiencia de usuario de Moodle, el 50% la calificó con un 5 en la misma escala numérica; mientras que al preguntar por la experiencia general de uso de Moodle, el 57% calificó con 4 (muy buena) en la misma escala.

Con respecto a las propuestas en desarrollo en San Martín y General Alvear, los resultados arrojados fueron positivos en cuanto a la mejora de rendimiento; esto nos alienta a pensar en que las propuestas descritas pueden ser alternativas viables para repensar el Módulo.

Las experiencias propuestas plantean retos constantes, debido al vertiginoso avance de las tecnologías, lo que implica que los docentes deben capacitarse e investigar cómo estos avances pueden ser aprovechados en la creación de instrumentos educativos. Sin embargo, creemos que esta realidad nos ayudará a personalizar el aprendizaje y crear contenidos de mejor calidad. Castañeda y otros (2018), por su parte, describen la competencia docente integral en el mundo digital como “holística, situada, orientada hacia roles de desempeño, función y relación, sistémica, entrenable y en constante desarrollo”.

Finalmente, el éxito a largo plazo depende de la escalabilidad y la sostenibilidad de estas estrategias. Es esencial garantizar que las prácticas que se implementan sean sostenibles y que puedan ampliarse para beneficiar a un mayor número de estudiantes y cursos, asegurando una mejora continua en la calidad de la educación universitaria.

CONCLUSIONES

La presencia de la tecnología, y en particular de las IA generativas, es insoslayable en nuestras rutinas diarias, además, es de esperar que su importancia e influencia continuarán en aumento. En este contexto, sería ingenuo afirmar que la educación puede quedar al margen de este escenario. Por el contrario, creemos firmemente que debe capitalizarlas como una herramienta para optimizar los recursos disponibles.

Intentamos describir cómo las IAs generativas han sido una herramienta clave para la formulación de preguntas y actividades en estas experiencias. Siendo nuestro objetivo ofrecer a los estudiantes material y actividades adaptadas a sus necesidades y niveles de conocimiento. Esto plantea nuevos escenarios personales ya que es necesario continuar explorando y desarrollando estas herramientas para maximizar su potencial en el ámbito educativo.

En este artículo hemos descrito tres experiencias que demuestran un esfuerzo por incorporar estas herramientas en el aula de cursos preuniversitarios, sentando precedente para

continuar investigando y experimentando con las herramientas disponibles. Además, hemos intentado mostrar cómo estas tecnologías pueden ser utilizadas para crear entornos educativos que respondan mejor a las necesidades de los estudiantes, permitiendo una preparación superior para las carreras científicas.

Quisiéramos concluir resaltando la utilidad de los Sistemas de Gestión de Aprendizaje (LMS) y las IA generativas como puentes para democratizar el acceso a la universidad. No se trata de la panacea universal, ni la única herramienta que puede dar solución a los emergentes. Es con estas herramientas, y el trabajo conjunto de docentes y estudiantes que estaremos asegurando que todos tengan la oportunidad de alcanzar su potencial académico y profesional.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Area, M. y Adell, J. (2009). *e-Learning: Enseñar y aprender en espacios virtuales*. Recuperado el 30 de junio del 2024: https://www.researchgate.net/publication/216393113_E-Learning_ensenar_y_aprender_en_espacios_virtuales
- Cabrero, J.; Marín, V. e Infante, A. (2011). Creación de un entorno personal para el aprendizaje: desarrollo de una experiencia. EDUTEC, *Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 38, diciembre.
- Castañeda, L., Esteve, F., y Adell, J. (2018). ¿Por qué es necesario repensar la competencia docente para el mundo digital? *Revista de Educación a Distancia*, (56). Coll, C. (Ed.). (2008). *Psicología de la educación virtual: aprender y enseñar con las tecnologías de la información y la comunicación*. Ediciones Morata
- Cobo, C., y Moravec, J. W. (2011). *Aprendizaje Invisible: Hacia una nueva ecología de la educación*. Laboratori de Mitjans Interactius / Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona.
- Más Rocha S. M. (2022). *Democratización de la universidad: un recorrido histórico sobre la regulación de la participación estudiantil*. Segundo Congreso Internacional de Ciencias Humanas "Actualidad de lo clásico y saberes en disputa de cara a la sociedad digital". Escuela de Humanidades, Universidad Nacional de San Martín, San Martín.
- Mazur, E. (1997). *Peer Instruction: A User's Manual*. Prentice Hall.
- UNESCO.(2023). *Oportunidades y desafíos de la era de la inteligencia artificial para la educación superior: una introducción para los actores de la educación superior*. Biblioteca Digital. Recuperado el 30 de junio del 2024: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386670_spa

Participación democrática

Constanza Guidotti
Ruth Marisol Marin Valdebenito
Edgardo Dallachiesa
constanza-g@hotmail.com
marisol.marin.di@gmail.com
edgardo.dallachiesa@gmail.com

RESUMEN

Actualmente, y a raíz de los sucesos acontecidos dentro y fuera de la universidad, esta se puede reconocer como una comunidad comprometida. Un compromiso que interpela al pensamiento crítico para, de esta forma, dar respuesta a todas las preguntas que surgen acerca de la institución educativa que decantan inexorablemente en la producción a partir de la transmisión del conocimiento.

En este sentido, podemos encontrar un reflejo del ideal de la sociedad en tanto creencia y aspiración de una institución social.

PALABRAS CLAVE: Colectivismo; diseño; existir

El colectivismo, trabajar en colaboración, implica ampliar el espectro de los puntos de vista, para consolidar una producción de sentido, a partir de los saberes compartidos por los actores primarios (gestión y docentes), que se constituyen en sujetos relacionales y edifican un entramado de redes, que resultan de los currículums de las diversas carreras y las planificaciones de las asignaturas. Pero al ser una institución dentro de una sociedad comunitaria, debe ofrecer alternativas viables y concretas para, por un lado, crear un nexo entre los diferentes estamentos universitarios que incluyan al ofrecimiento educativo, según las aspiraciones profesionales de aquellos que ingresen, como así también opciones de mejoramiento de la calidad de vida de quienes, sin ingresar a la universidad o después de haber transitado por las aulas o, por qué no decirlo, en paralelo a su formación, quieran acrecentar sus ideas con contenidos que no se traten en particular en las distintas formaciones académicas.

Nos encontramos entonces, con una opción que se establece considerando la apertura de la universidad al desarrollo diario social, que son las cátedras libres, en donde los temas a desarrollar, contemplan las inquietudes que los estudiantes traen a las clases y no se tratan en profundidad por cuestiones de tiempo de desarrollo de los programas establecidos. Cabe aclarar que, de acuerdo a los cambios de planes de algunas carreras, surgen nuevas posibilidades de estudio de temas afines a las disciplinas que involucren a los desarrollos de algunas cátedras libres. Tal es el caso de la transformación de la carrera de Diseño en Comunicación Visual en Licenciatura en Diseño en Comunicación Visual.

Es así, que surgió la inquietud de crear la Cátedra Libre Gestión y acción del diseño público-Espacio de reflexión y práctica del diseño, debido a las requisitorias internacionales sobre diseño social, en donde un grupo de egresados de la carrera presentó formalmente la opción de la cátedra libre consecuentemente aprobada por la Universidad Nacional de La Plata.

Entendiendo que la función pública de la universidad moderna se basa en la intersección del Estado y la economía y pensando en que a menudo falta la innovación en el sentido de la acción, es que se mantuvo la representación de los procesos convergentes en un valor de uso determinado por la universidad.

Dicho de otra forma, los métodos de enseñanza han sido torcidos hacia la sobre simplificación a través de las redes y su uso, de manera tal que hay mucha información y poca comprensión. Es en este punto que entendemos que se necesita una diferenciación entre funcionar y existir. La inmensa comunidad adolescente, globales en tanto movimientos condicionantes de las tendencias que marcan sus rumbos, pero parciales cuando las manifestaciones deben

sucederse en la realidad, socializan estratégicamente sin una meta precisa pendulando entre una y otra secuencia hegemónica.

Por otra parte, la defensa de una universidad democrática (en fuerte oposición a un régimen académico corporativo), debe comprender a los individuos con los que tiene un interés común y esto es lo que debe prevalecer. La primera tarea es entonces superar las fronteras impuestas por la cultura de la complacencia atrayendo hacia el interés del pensamiento crítico, poniendo en común la innovación como proceso que culmine en la creación, pensando en forma diferente.

El proceso de la innovación debe existir para responder desde el interior de la universidad a la pregunta ¿qué es un bien social?, pero también dicha pregunta debe ser planteada en la comunidad y a partir de la apertura a la sociedad y el debate debe obtenerse una respuesta. En una visión más abarcativa, las prioridades sociales deben ser compartidas con la educación superior.

Cuando mencionamos a la Cátedra Libre Gestión y acción del diseño público-Espacio de reflexión y práctica del diseño, lo hacemos desde los saberes de quienes integramos el grupo docente con una mirada extrapolada a toda la universidad. Si bien en el próximo año los intereses enfocados en los alumnos de la carrera de Diseño en Comunicación Visual tendrán un desarrollo en innovación - debido a la implementación de las asignaturas nuevas que surgen del cambio del plan -, la propuesta de la cátedra está dirigida a la universidad toda. Hoy, es imprescindible pensar en ¿qué estamos haciendo? y ¿cómo lo estamos haciendo? En un contexto sucesivamente adverso, actualizado constantemente con doctrinas erradas, necesitamos nuevos objetivos que planteen nuevos retos.

Como formadores no debemos minimizar o eliminar la orientación encausada y dirigida del profesor. Se debe orientar al alumno hacia el logro de objetivos funcionales basados en técnicas y metodologías de pensamiento divergente o convergente esto es, resultados basados en procesos pedagógicos efectivos, ricos en técnicas y metodologías actuales.

No hay propiedad en el pensamiento, pero sí de autorización a pensar.

Si consideramos que un cambio es un proceso constante y cambiamos nuestra manera de pensar, todo cambia y el futuro también.

Si las cosas continuaran en el rumbo en que están, la narrativa más verosímil nos dice que, efectivamente, viviremos cada vez peor. Buscar propuestas realistas, es decir realizables, producidas y luego sostenidas, supone tomarse en serio la idea de un mundo en común que no siempre coincide con la de un mundo objetivo.

Tenemos que lograr que un colectivo como la universidad se horizontalice, convirtiendo a los participantes en pares y en parte: PARES, porque tenemos los mismos derechos y obligaciones y PARTE, porque contribuimos en función de las capacidades a los proyectos propuestos.

Hemos creado un complejo mundo interconectado y necesitamos ampliar nuestra gama de métodos para resolver problemas con el fin de hacer frente a ese problema.

Los problemas modernos tienen un carácter abierto, complejo, dinámico e interconectado y la Innovación es un cambio que introduce novedades. Si bien este cambio es algo característico del diseño, también lo es de las personas cada vez en un grado mayor. Nace de la tarea conjunta, con la aspiración de proyectar un mundo mejor.

A partir de la base del diálogo, de un trabajo participativo que recupere al diseñador emergente que vive en las personas, se trata de llevar a delante la creación de variados senderos para alcanzar una solución adecuada a las disyuntivas que se presentan.

Hay que transformar creatividad en oportunidades con valor.

Ahora bien, ¿por qué innovar? si hay cierta complejidad en la innovación por la cantidad de cosas existentes y porque se plantea como una necesidad de supervivencia, como una necesidad de obligación. Porque debemos entender que tenemos que desarrollar la capacidad de adaptarnos a un mundo cambiante. Y para llevar adelante este proceso, tenemos que desplegar la inteligencia para detectar oportunidades, construir futuro.

Existen diferentes maneras de innovar y no todas ellas pasan por crear algo nuevo o impactante. Por eso consideramos que existen tres ejes para innovar: tener una idea creativa / que aporte valor / que se implemente.

Esto no es solamente privativo del diseño. Aquí es necesario advertir que hacer cosas nuevas, crear pasajes diferentes, plantear algo distinto, es el camino.

Por otro lado, innovar en la zona de trabajo permite innovar desde la base, permite que los actores se sientan libres, abre sus mentes creativas. No solamente nos enfocamos en nuestra profesión, sino que contemplamos una extensión a toda la comunidad educativa pertenezca a una u otra profesión.

Creemos en la transdisciplinariedad, un esquema cognitivo que permite "atravesar" las disciplinas científicas para comprender el mundo presente desde una visión de unidad del conocimiento.

Entendamos que diseña todo aquel que concibe unos actos destinados a transformar situaciones existentes en otras, más dentro de sus preferencias. El diseño se presenta como una forma particular de conocer y relacionarnos con el mundo.

En este sentido, los proyectos vitales de cada individuo y su disposición a participar en las organizaciones colaborativas, dependen de sus capacidades personales que, según el contexto en que viva cada uno, pueden cultivarse o desperdiciarse.

Nuestro interés es promover y desarrollar esas capacidades que, en última instancia, son difusas y corresponden tanto a las organizaciones de base de la comunidad como así también a los activistas culturales que contiene la universidad.

Aquí, nos debemos detener en una infraestructura de desarrollo de la cátedra, como también de la posible intervención en la carrera de Diseño en Comunicación Visual.

A partir de los sucesos acaecidos por la pandemia, fue necesario establecer como prioridad el desarrollo de plataformas digitales para conectar a la gente y hacer más fácil y efectiva la organización de transferencia de saberes.

Luego, manteniendo ciertos parámetros virtuales, también surgieron espacios físicos para dar a los participantes la oportunidad de conocerse y/o trabajar juntos.

La instalación de repositorios con experiencias acumuladas y los valores para monitorear los resultados puestos en común y las comunicaciones colaborativas fueron otras premisas a tener en cuenta y por supuesto el aporte de quienes iniciamos la propuesta catedrática acompañando el desarrollo.

Esta infraestructura, pasible de ser modificada por el aporte de los asistentes, mantiene tácticas que definen una estrategia para actualizar lo que denominamos diseño difuso, aquellas iniciativas innovadoras presentadas por futuros profesionales de diversas disciplinas o determinadas ideas aportadas por quienes integran alguna de las organizaciones sociales interesadas en el aporte de la universidad.

Los hechos deben suceder de acuerdo al debate social con ideas, visiones y acciones provocadoras, la creación de mapas con recursos locales, proposiciones de escenarios futuros y posibles y finalmente aumento de la cultura del diseño que signifique una reflexión en profundidad de los aspectos sociopolíticos y valores éticos y estéticos también.

En un mundo cambiante y complejo como el actual, la réplica es una adaptación a otras circunstancias, otros contextos. Es diferente a la reproducción. Hay que interpretar, no copiar para transformar.

Hay que pensar y repensar el término resiliencia definido como la capacidad de un sistema para hacer frente a la tensión y los problemas y entender que es una condición necesaria para cualquier sociedad sostenible.

Por lo tanto, planificar por proyectos (que es una de las premisas principales de esta cátedra), es una intervención de diseño –término que dejamos de individualizar para otorgar una

acepción más generalizada -, de abajo hacia arriba en una escala territorial que trabaja desde comunidades y lugares en donde la fuerza de la innovación social es un impulso primordial. En definitiva, estamos hablando de una organización colaborativa en donde los participantes se benefician del intercambio que se produce en los encuentros.

Si la universidad tiene como función proporcionar bienestar, debe existir y ayudar a la gente a ser activa y por supuesto, para lograr esto, hay que garantizar el acceso a herramientas básicas y el conocimiento apropiado para su uso.

CONCLUSIONES

Para concluir debemos mencionar la utilización de la plataforma Spotify en donde realizamos una serie de podcast en los cuales tratamos temas inherentes al desarrollo de la cátedra hablando tanto de herramientas afines a la gestión de diseño como así también exploramos distintos pensamientos a partir de entrevistas a profesionales dedicados al incremento de la innovación social.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Dorst, K. (2017). *Innovación y metodología. Nuevas formas de pensar y diseñar.*

Experimenta Libros

Escobar, A. (2017). *Autonomía y diseño.* Tinta Limón

Manzini, E. (2015). *Cuando todos diseñan.* Experimenta Libros

Vinculación entre el derecho a la educación superior y las estrategias de comprensión de textos

María Anahí Peñalva
Ramiro Livio Domínguez Guidi
Sonia Beatriz Tosti
Analía Cristina Cecho
Bosi Andrea Viviana

Facultad de Odontología. Universidad Nacional de La Plata

anahipenalva@gmail.com

ramirodg87@gmail.com

soniabtosti@yahoo.com

analiacristinacecho@gmail.com

andreavbosi@yahoo.com.ar

RESUMEN

La Educación Superior es un derecho fundamental humano, y el Estado Argentino así lo ha asumido. Este derecho no debe verse solo desde lo individual, sino también colectivo. Somos un grupo de investigación de la Facultad de Odontología de la UNLP donde venimos desarrollando el proyecto “Comprensión de textos académico-científicos en alumnos de segundo año de la carrera de Odontología”. Objetivos: comparar la comprensión lectora del lenguaje gráfico en un grupo de estudiantes durante un cuatrimestre. Se solicita a 56 estudiantes que cumplan consignas referidas a la interpretación de una imagen de un tema de Fisiología II, presentes en la plataforma Moodle. Los resultados se categorizan en: Categorías: A: Buen procesamiento de la información, B: Regular procesamiento de la información, C: Mal procesamiento de la información, D: Información libresca (copia), E: La información incompletamente procesada y F: No respond. Total de respuestas con respecto al tema Sistema digestivo: 165: s:A 59, B 22, C 30, D 35, E 15, F 4; con respecto a Sistema Nervioso: F 26 D 41 A42 B 31 C 13 E12; Sistema Renal: T D 36C 19, F 35,25%, A 41; B 23, E 11, Sistema Endócrino: A 60 F 56 D 22 B 17 C 7 E 3

PALABRAS CLAVE: derecho educación comprensión de textos

INTRODUCCIÓN

La Educación Superior es un derecho fundamental para el ser humano, y el Estado Argentino así lo ha asumido. Este derecho no debe verse solo desde lo individual, sino también como un derecho colectivo del pueblo a gozar de los beneficios de la educación y a dar respuestas a sus problemáticas.

Seuimos la línea propuesta por Eduardo Rinesi (2014 P 11) ^{1a} quien sostiene: “*El ejercicio efectivo y exitoso del derecho a la educación superior sólo será un derecho real y cierto si esa educación superior es de la más alta calidad.*”

496

Posteriormente, el mismo autor (2022 p76)^{2a} expone la existencia de una dicotomía planteada por algunos sectores educativos entre “*educación para todos*” y “*educación de calidad*”. Esta disyuntiva más bien la advertimos como un desafío para la Universidad.

Los ingresantes a la Universidad provienen de formaciones muy disímiles en su pasaje por la escuela secundaria. “*La Universidad tiene el desafío de equiparar estas situaciones y lograr la permanencia y egreso de todos/as, pero manteniendo una Educación de Calidad; para eso yo considero que no solo el Estado deberá garantizar mayor cantidad de recursos para dar a basto a la demanda de ese derecho, sino que los docentes tendrán que repensar sus prácticas y sus estrategias de enseñanza para estos/as estudiantes con diferentes experiencias en el secundario*” explica Rinesi (2014P 11)^{1b}.

Con respecto a este tema, se especifican diseños e implementaciones de políticas tendientes a lograr mayores niveles de calidad de las universidades en lo que se refiere a sistemas, a instituciones y a carreras: en primer lugar, con respecto a calidad del sistema, por la articulación e integración con las demandas y necesidades de la sociedad; en segundo término, calidad de las carreras universitarias, en cuanto a la formación de recursos humanos profesionales y científicos; en relación a la calidad institucional, se procura fortalecer las capacidades y mecanismos de gobierno y gestión de las universidades.

“*En Argentina, la Educación Superior, continúa diciendo Rinesi (2014 P 11) ^{1b} puede conceptualizarse como un derecho a partir de que una ley (ley 24.521) de la Nación estableciera la obligatoriedad de la escuela secundaria, nivel educativo inmediatamente previo y exigible para cursar estudios superiores. Independientemente de que, como sabemos bien, hay un largo camino entre el establecimiento legal de la obligatoriedad de un nivel educativo y su efectiva universalización*”.

Los derechos se declaran, así como el amor o la guerra. La Conferencia Regional de Educación Superior del IESAL-UNESCO (Cartagena de Indias 2008) *declaró* que la Educación Superior era “*un derecho humano universal*”. Se permite su interpelación e interpretación y deberían ser tal como se declara que debe ser, así se puede reclamar que los Estados legislen esos derechos para que, en efecto, los derechos conceptualizados y declarados se vuelvan una realidad y sean escritos en un texto de una ley de la Nación (como la Ley de Educación Superior en Argentina a partir de su reforma de 2015), que proclamaa la Educación Superior como un derecho humano universal. De esta manera, ese derecho, que primero pudo ser pensado como tal, que después sea declarado por alguien o por alguna entidad u organización con la legitimidad suficiente como para que nos tomáramos su

declaración en serio, pasa a ser parte de los derechos efectivos, “positivos”, que garantizan las normas de un país.

Somos un grupo de investigación de la Facultad de Odontología de la Universidad Nacional de La Plata, donde venimos desarrollando el proyecto “Comprensión de textos académico-científicos en alumnos de segundo año de la carrera de Odontología”. Hemos trabajado sobre estrategias macroestructurales, microestructurales, inferenciales, de causa y efecto, cloze, paratexto, Comparación como estrategia de comprensión, etc.

Desde nuestra perspectiva, las intervenciones y proyectos que realizamos están vinculados en su esencia con el Derecho a la Educación Superior, que constituye un derecho individual y colectivo de nuestra comunidad, plasmándolo en estrategias de enseñanza enfocadas en la comprensión de textos. En nuestro diagnóstico identificamos dificultades en la conceptualización de la literatura pertinente a nuestra asignatura (Fisiología), que incide en la permanencia y egreso de los/as estudiantes en la Carrera de Odontología; nuestras prácticas docentes se hayan orientadas a facilitar y desarrollar los procesos de razonamiento para poder abordar e interpretar los textos en cuestión. En última instancia queremos garantizar al alumnado el derecho a la permanencia y egreso a la Educación Superior. Esto que verbalizamos no es solo una mera declaración, sino que lo ejecutamos a través de distintas estrategias docentes contextualizadas en el aula a partir de los problemas evidenciados en los estudiantes, asumiendo así nuestro compromiso como docentes en garantizar este derecho.

Todos comprendemos al captar el sentido básico y global del texto, el cual desarrolla un tema a través de un lenguaje. El procesamiento del discurso oral o escrito constituye una estrategia. Esto significa que para construir la representación mental se utilizan distintos tipos de información y se llega a una interpretación.

El lenguaje escrito conforma una habilidad comunicativa con predominio del lenguaje verbal, aunque también muchas veces se halla presente el lenguaje gráfico, que es parte del lenguaje no verbal, especialmente en disciplinas que provienen de la Biología, como es el caso de Fisiología. La comunicación verbal conforma interacciones producidas a través del lenguaje oral, organizado por una serie de signos arbitrarios (letras) que forman palabras, aunque siempre se halla presente la comunicación no verbal, que hace referencia a toda la información observada que no provenga del lenguaje verbal, como una imagen.

Ciertamente, la visualización es parte integral del pensamiento científico. Los científicos no solo usan palabras, sino que se basan en diagramas, gráficos, videos, fotografías y otras imágenes para descubrir, explicar hallazgos y despertar el interés del público y

fundamentalmente de los estudiantes. Desde los cuadernos de Faraday y Maxwell hasta las prácticas profesionales actuales, los científicos imaginan nuevas relaciones, prueban ideas y elaboran conocimientos acompañados de una representación visual completa.

Migoya (2014 p7)³ define a la ilustración científica como *“una forma de comunicación a través del lenguaje visual en el terreno objetivo. Si bien no puede dejar de ser subjetivo porque está realizado por personas, tiende a plasmar datos desde el material (...).”*

Perales Palacios F. J (2006 p14)^{4a} distingue entre ilustración e imagen:

“Ilustración: se trata de una imagen más específica, de carácter exclusivamente gráfico, que acompaña a los textos escritos con la intención de complementar la información que suministran.”

Con referencia a la *Imagen*, el mismo autor expresa: *“representación de seres, objetos o fenómenos, ya sea con un carácter gráfico (en soporte papel o audiovisual, fundamentalmente) o mental (a partir de un proceso de abstracción más o menos complejo).”*

Como se desprende de estas aclaraciones, la ilustración en ciencia se basa en la representación de algo concreto; por ejemplo, un elemento anatómico, una célula observada desde un microscopio; en cambio, cuando se habla de imagen existe una representación mental producida mediante una abstracción, entrando en juego la psiquis del que imagina. Afirma Perales Palacios (2006 p 15)^{4b}: *“La imagen constituye parte de los modos de representación del conocimiento científico.”*

Nos preguntamos si con la interpretación de un gráfico ¿se puede mejorar la comprensión del texto? Desde hace mucho tiempo, los científicos imaginan nuevas relaciones, prueban ideas y elaboran conocimientos acompañados de una representación visual completa. Se considera que llegar a ser competente en ciencias requiere aprender a desarrollar muchas habilidades de representación. Se piensa que el dibujo de los estudiantes debe ser reconocido de manera explícita junto con la escritura, la lectura y el habla, como elemento clave en la educación científica. Para los alumnos es relevante aprender cómo la ciencia utiliza múltiples alfabetizaciones para construir y registrar conocimientos, cuando la lectura, la escritura y el hablar se integran con los modos visuales, los estudiantes pueden generar sus propias representaciones.

Sin embargo, no es frecuente, al menos en nuestro espacio de trabajo, incentivar a los alumnos a crear su propia imagen visual para desarrollar y mostrar comprensión.

OBJETIVOS

Comparar la comprensión lectora del lenguaje gráfico en un grupo de estudiantes durante un cuatrimestre.

METODOLOGÍA:

Se solicita a los estudiantes que, de manera voluntaria, cumplan las consignas sobre distintos temas de Fisiología II a una población de 55 estudiantes. Las consignas en todos los casos se referían a la interpretación del significado de cada representación gráfica de contenidos de Fisiología II, presentes en la plataforma Moodle, referidas a cuatro temas seleccionados.

Para analizar los datos, se diferenciaron seis categorías:

- A: Buen procesamiento de la información
- B: Regular procesamiento de la información
- C: Mal procesamiento de la información
- D: Información libresca (copia)
- E: La información incompletamente procesada
- F: No responde

RESULTADOS:

Primer tema: Sistema Digestivo

Imagen 1: D 15, A 23, B9, C5,E3, F0 (55 estudiantes)

Imagen 2: A 22, C8,F3, D 12, B7, E3(55 alumnos)

Imagen 3: E 9, C 17,B6, A 14, D 8, F1. (55 estudiantes)

Total de respuestas con respecto al tema Sistema digestivo: 165. separamos las respuestas según categoría obtenemos:

A 59, B 22, C 30, D 35, E 15. F 4

Segundo tema: Sistema Nervioso

Imagen 1: F17, D 12, A 13, B 5, C8. E0 (55 estudiantes)

Imagen 2: F 9, D16, A 15, B 10, C 5, E 0(55 alumnos)

Imagen 3: F 0, D 13 ,A14, B16, C o, E 12, (55 estudiantes)

Total: de respuestas con respecto al tema Sistema Nervioso :165 separadas según categoría.

Separamos

F 26 D 41 A42 B 31 C 13 E12

Sobre un total de 165 preguntas, en porcentaje se obtiene

F 16% D 25% A 25 % B 19% C8% E 7%

Tercer tema: Sistema Renal

Imagen 1: D 14, C 10, F 10 A 17, B 4, E 0 (55 estudiantes)

Imagen 2: D 12, C 9, F 10, A 12, B 6, E 6(55 alumnos)

Imagen 3: D 10, C 0, F15, A 12, B 13, E 5 (55 alumnos)

Total: de respuestas con respecto al tema Sistema Nervioso :165 separadas según categoría.

Separamos

D 36C 19, F 35,25%, A 41; B 23, E 11

Sobre un total de 165 preguntas, en porcentaje se obtiene

D 22%, C 12 %, F 21%, A 25 %, B 13%, E 7%

Cuarto tema: Sistema Endócrino

Imagen1: A25 F18 D6 , B 4, C 2, E0 (55 estudiantes)

Imagen 2. A 21, F 19,D 7, B 6, C 1, E1 (55 estudiantes)

Imagen 3: A 14, F19, D 9, B 7, C 4, E2 (55 alumnos)

Total: de respuestas con respecto al tema Sistema Nervioso :165 separadas según categoría:

A 60 F 56 D 22 B 17 C 7 E 3

Sobre un total de 165 preguntas, en porcentaje se obtiene

A 36 % F 34% D 13% B 10% C 4% E 2%

DISCUSIÓN

La concepción del proceso de comprensión de textos como una habilidad que se desarrolla con el transcurso del tiempo, donde *“el lector tiene un rol importante ya que no es algo que le acontece pasivamente, esta lejos de concebirse como un proceso mecánico, basado preferentemente en los datos del texto escrito. Por el contrario, dado que se entiende el texto como una unidad semántica-estructural que, en lo fundamental, provee pistas para que un lector medianamente experto lo haga un texto coherente (...) como afirma Giovanni Parodi (2014 p 65)»*

La información que aporta el lector, sustentada por sus conocimientos previos conforma una clave en la comprensión de textos.

En definitiva, la comprensión de textos constituye un proceso mental, en el que se ponen en juego la información que se adquiere con la lectura y los conocimientos previo, de acuerdo con un objetivo de lectura contextualizado con el medio social. La comprensión de textos constituye un proceso estratégico.

CONCLUSIONES:

Una manera de concretar en la práctica el Derecho a la Educación es facilitar por medio de estrategias docentes adecuadas la permanencia y el egreso de estudiantes y no solamente su ingreso, ya que los mismos provienen de secundarios muy diversos, por lo que sus trayectos formativos deben ser acompañados y sostenidos para garantizar su pleno derecho a la Educación Superior.

En cuanto a esta experiencia, predomina el buen procesamiento de la información en todos los temas. El buen procesamiento de la información es indicativo de una buena comprensión de las imágenes mostradas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Rinesi, E. (2014). La Universidad como Derecho. *Revista Política Universitaria*. Instituto de Estudios y Capacitación. Federación Nacional de Docentes Universitario

<https://www.fycs.unam.edu.ar/portal/rinesi-la-educacion-como-un-derecho-humano>

Rinesi, E. (2022). El derecho a la Educación Superior. *Revista Anales de la Educación Común, Vol. 3, N° 1-2*

Migoya, M. A. (2014). *La ilustración científica como disciplina, planteamiento de una mirada y posibilidad de su enseñanza en la universidad* – Trabajo Integrador Final Especialización en Docencia Universitaria

Perales Palacios, F. J. (2006). Uso (y abuso) de las imágenes en la enseñanza de las ciencias *Rev. 24 [1] 1330*

Parodi, G. (2014). *Comprensión de textos* – La Teoría de la Actividad EIDEBA

Pensar el proceso de enseñanza y aprendizaje en la Introducción al Urbanismo desde los aportes de la extensión crítica

Marisol Vedia
Augusto Nuñez
Cecilia Torres
Lucas Ozorio

Mauricio Velio

Docentes investigadores del Instituto de Teoría, Historia y Crítica del Diseño (IDIS). Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño. Universidad Nacional de San Juan.

marisolvedia@gmail.com

commision.a.faud2022@gmail.com

ceciliaalejandratorres@gmail.com

lucastgastonozorio@gmail.com

intro.mauri@gmail.com

RESUMEN

El presente trabajo se propone exponer algunos avances en torno al debate que, en el marco de la cátedra de Introducción al Urbanismo del nivel cuatro de la carrera de Arquitectura y Urbanismo y producto del proyecto de investigación interno financiado por la FAUD UNSJ denominado: “La Práctica pedagógica en el abordaje territorial para el desarrollo de un análisis urbano en Introducción al Urbanismo. Apuntes iniciales para una posible didáctica desde la extensión crítica”. A cuatro meses del inicio del proceso de investigación con el mencionado proyecto, nos proponen pensar el proceso de enseñanza y aprendizaje de docentes y estudiantes, respecto de las experiencias de aprendizaje en el territorio para el abordaje del análisis urbano, a partir de algunas categorías teóricas de la extensión crítica y de este modo poner en crisis nuestro diseño didáctico, no solo como un ejercicio de vigilancia epistemológica en torno a la práctica pedagógica, sino en la posibilidad de proporcionarles a las y los estudiantes experiencias de aprendizaje sensibles con la realidad producto del contacto estrecho con el territorio.

PALABRAS CLAVE: didáctica; prácticas pedagógicas; extensión crítica; abordaje territorial; análisis urbano.

INTRODUCCIÓN

Pensar la enseñanza universitaria en el marco de las universidades nacionales en el contexto cultural de los tiempos que corren (Anijovich y Capelletti, 2018), exige poner en debate no solo qué enseñamos y sobre todo cómo lo enseñamos y aún así esta última pregunta obliga a reformular a la primera. Hace algún tiempo que advertimos la abismal distancia que

ponemos con el cuerpo social, no solo como institución sino en el valor mismo de las experiencias de aprendizaje de las y los estudiantes que formamos, pues si bien los casos de estudio que les proponemos son reales, no es habitual que interactuemos en el territorio, y esto no permite construir una sensibilidad con la interpretación de la realidad en la que nos situamos, pues las experiencias de aprendizaje solo ocurren en las aulas (Rinesi, 2016).

Nuestro proyecto se sitúa en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la asignatura Introducción al Urbanismo que es la primera de tres asignaturas de formación disciplinar específica de la subárea Urbanismo de la carrera y se despliegan en 4°, 5° y 6° año, respectivamente. Como asignatura introductoria a la problemática urbano territorial, busca proporcionar al estudiante una mirada introductoria y general sobre los diferentes aspectos involucrados en el proceso de conformación y transformación de la ciudad. Ello implica investigar estos procesos y actual comportamiento a través de la selección de un recorte territorial, por lo que implica desplegar herramientas teórico-metodológicas básicas del análisis urbano, comprendido dentro del proceso mayor de planificación.

La asignatura se encuentra planificada con cuatro momentos de aprendizaje, un momento descriptivo que introduce al estudiante al problema del análisis urbano, en una escala mediana, y así caracterizar el comportamiento urbano del área de estudio. Un segundo momento que explica y evalúa este comportamiento, un posterior tercer momento que intenta comprender las relaciones más relevantes entre la escala mediana en referencia a la escala urbana mayor que es la del área metropolitana del Gran San Juan y un último y cuarto momento de aprendizaje, donde el estudiante pueda tomar decisiones de intervención en su área de estudio, problematizando la interrelación de problemas y escalas urbanas.

Referirse a este Primer Momento de Aprendizaje en la asignatura implica asumir que su valor reside en que el y la estudiante aborda el estudio de un área problema a partir de salidas a campo asumiendo el rol de “investigador”. En este momento de aprendizaje se pretende que el y la estudiante construya conocimiento sobre el recorte territorial con el que deberá desplegar las primeras herramientas del análisis urbano, problematizar y comprender la dinámica territorial y las posibilidades de intervenir en ella con los dispositivos disponibles del proyecto y planificación urbana. Pero además es aquí donde se juega la experiencia en el territorio, la comprensión del valor que implica poseer un posicionamiento para el abordaje territorial y problematizar acerca de cómo inciden en la construcción del problema de proyecto y articulación con la planificación urbana, el enfoque y dispositivos/ instrumentos metodológicos que cuenten a las y los estudiantes, no como meros espectadores sino como

actores sensibles ante el Otro- lo Otro y que de este modo advierta la responsabilidad que implica su participación en la construcción de la realidad urbana (Santos B., 2006)

Es así que el presente proyecto se propone indagar en las prácticas pedagógicas, las prácticas de enseñanza y aprendizaje que son necesarias en un abordaje territorial para el análisis urbano, con la sospecha de que el aparato epistemológico metodológico de la extensión crítica, posibilite poner en crisis los actuales recursos cognitivos y renovar conocimientos para el diseño didáctico del Primer Momento de aprendizaje en particular, y en general, un aporte para la planificación del ciclo 2025-2026.

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN / INTERROGANTES PRINCIPALES

Tal como lo planteamos en la introducción, la pregunta cómo aprenden nuestros estudiantes a sensibilizarse con la realidad del Otro, viene siendo un interrogante que va más allá de pretender un aprendizaje significativo. El Primer Momento de aprendizaje de la planificación 2024 de IU, resulta una oportunidad para presentar algunas preguntas de investigación: ¿cómo se piensa el abordaje territorial y las salidas a campo para un proceso de enseñanza y aprendizaje posibles en un curso que introduce al estudiante de la carrera de Arquitectura y Urbanismo al fenómeno complejo de lo urbano? ¿Es posible valorar las experiencias pedagógicas previas como un ejercicio de vigilancia epistemológica de nuestras prácticas docentes, pero que a la vez interpelen nuestros saberes no solo disciplinares sino pedagógicos? ¿Es posible revisar nuestras prácticas a la luz de los posibles aportes que el campo de la Extensión crítica proporciona? (Erreguerena, Nieto y Tommasino, 2020).

En tal sentido, pensar en torno a epistemologías con otro/s (Guyot, 2007), implica un ejercicio de vigilancia epistemológica no sólo para la praxis pedagógica (Hillert, 2011), sino para la propia disciplina, pues se trata de, no solo una oportunidad de actualizar conocimiento y formación, sino de pensar la reunión de las tres dimensiones que le dan vida a las Universidades públicas, la docencia, investigación y extensión, pues en palabras de Camilloni, la extensión ha mudado significados y sentidos modificando las misiones de la universidad. En particular en la última década se amplifica un sentido social más profundo y democratizado, exigiendo de la universidad un compromiso claro con los campos del conocimiento académico al tiempo que con los valores sociales (Camilloni, 2015).

La reflexión de Alicia Camilloni, obliga a dar contexto desde el marco institucional que surge como iniciativa del Ministerio de Educación de la Nación, ante la conmemoración de los 100 años de vigencia de la Reforma Universitaria para trabajar en prácticas subalternizadas como

las prácticas de extensión y los procesos de institucionalización que las Prácticas Socioeducativas han ido transitando en nuestra universidad y unidad académica (Ord. 012/20-CS, 2020; p. 2). De allí, la pregunta y valor en esta propuesta de investigación que intenta trabajar en aproximación al constructo epistemológico de la Extensión crítica, pues entendemos que este enfoque es el que ha podido dar contextura y sostén a la categoría de prácticas socioeducativas toda vez que parte de la categoría conceptual de “diversidad de saberes” y/o “ecología de saberes” (Santos, 2006).

OBJETIVOS

El objetivo principal se centra en la necesidad de indagar en las prácticas pedagógicas requeridas en un abordaje territorial para el análisis urbano tal que, en aproximación a la extensión crítica, posibilite la orientación del diseño didáctico en la asignatura Introducción al Urbanismo de la carrera de Arquitectura y Urbanismo durante los ciclos lectivos 2024-2025. Los objetivos específicos son cuatro e intentan indagar y reflexionar acerca de las experiencias pedagógicas y didácticas desarrolladas en el abordaje territorial para el análisis urbano durante el ciclo lectivo 2023. Indagar en los dispositivos provenientes del campo de la extensión crítica, a fin de diseñar posibles configuraciones didácticas para el abordaje territorial del análisis urbano durante los ciclos lectivos 2024-2025. Innovar en configuraciones didácticas que estimulen a los estudiantes en la construcción de aprendizajes susceptibles de ser integrados en sus procesos proyectuales, finalmente brindar un aporte al debate sobre la institucionalización de las Prácticas Socioeducativas para el subárea de Urbanismo de la carrera de Arquitectura y Urbanismo.

ABORDAJE METODOLÓGICO

El diseño metodológico que elaboramos en esta investigación pedagógica es una investigación pedagógica de carácter experimental y cualitativa, crítica y participante (Enriquez y Pandiela, 2021). Ello implica una visión de la experiencia educativa desde adentro, intentando develar el sentido y dirección de los procesos de construcción intelectual en distintos *momentos* que se desarrollaron en las experiencias educativas desplegadas en el marco del desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje que acontecen en el aula del cuarto nivel del área. Entendemos que los resultados permiten relacionar la causa con el efecto, indagar en los procesos de aprendizaje y de creación de los estudiantes y de cómo las configuraciones didácticas y la selección de instrumentos didácticos aplicados, permiten pensar estrategias pedagógicas que se sitúen no solo desde la subjetividad de los estudiantes

de la carrera, sino que especialmente brinden un aporte a la enseñanza de las disciplinas proyectuales (Giudici, Potenzoni, Quiroga, Mattar y Vedia, 2013).

Sabino (1992) considera al proceso de investigación exploratorio como aquél que pretende darnos una visión general de carácter aproximativo respecto a una determinada realidad. Este tipo de investigación se realiza especialmente cuando el tema elegido ha sido poco explorado y reconocido y cuando aún, es difícil formular hipótesis precisas. En tal sentido el carácter cualitativo exploratorio de un procedimiento investigativo se caracteriza por ser flexible, abierto y creativo, pues no busca probar hipótesis ni obtener resultados definitivos, sino más bien identificar las variables relevantes, las fuentes de información, los métodos adecuados y los marcos teóricos que orienten la investigación posterior. La investigación exploratoria es un proceso dinámico y recursivo, que puede modificarse según los resultados que se vayan obteniendo, requiriendo comprender que se trata de un proceso que demanda una actitud crítica, reflexiva y curiosa por parte del investigador, así como de una disposición a aprender y a descubrir nuevos aspectos del tema elegido (Sabino, 1992).

Es por ello que el diseño metodológico se ordena y reconoce tres momentos para el proceso de investigación, ya que se asume que dicho proceso posee un carácter recursivo: el primer momento indagatorio-exploratorio, que recuperando los registros tales como el diseño de las guías de trabajos prácticos, las consignas de orientación para el desarrollo de las producciones de los estudiantes, sus producciones y procesos de evaluación desarrolladas durante el Primer Momento de Aprendizaje del ciclo 2023-2024, han posibilitado la identificación y caracterización de las limitaciones y aciertos presentes en el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje. Dicha caracterización se fue elaborando de forma simultánea a dos seminarios que llevamos adelante a fin de establecer dos distinciones en torno a las principales categorías de la extensión crítica y las prácticas socioeducativas⁴¹, y el diseño didáctico elaborado para las salidas a campo en la Planificación 2023, de este modo comprender los puntos de contacto entre las prescripciones conceptuales de las PSE y la experiencia que nosotros desarrollamos.

⁴¹ Según la reglamentación vigente en nuestra unidad académica, se entiende a la Práctica Socioeducativa (PSE) como una instancia de aprendizaje situado, basada en la concepción de los territorios como espacio de co-construcción y consolidación de conocimientos. Las PSE se constituyen como un trayecto que incluye tres componentes: de formación integral territorializada en contextos reales, de coparticipación social y de reflexión sobre el vínculo entre universidades y sociedades.

El segundo momento, denominado exploratorio-propositivo se concibe de manera dialógica entre la caracterización de las dificultades, limitaciones y aciertos advertidos en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las configuraciones didácticas del ciclo 2023 y las estrategias pedagógicas surgidas de las interseccionalidades entre el campo de la extensión crítica, el campo del urbanismo y el proyecto urbano, pues producto del primer momento, el diseño didáctico exigió considerar dos aspectos iniciales, la identificación de referentes territoriales pertenecientes al área de estudio seleccionada y las características del recorte territorial a seleccionar, pues no solo debe permitirnos desplegar los contenidos que el plan de estudios exige en nuestro espacio y que sea posible ser compatibilizado con alguno de los Talleres verticales de Arquitectura, de modo tal de compartir el mismo caso de estudio. Definidos estos aspectos, en este momento nos encontramos trabajando con las y los estudiantes y con el equipo de investigación el conjunto de estas experiencias para sistematizar una serie de registros producto de experiencia durante el ciclo 2024-2025, de modo tal de construir un tercer momento del proceso de investigación, tal que permita la construcción de una valoración crítica y así actualizar y ajustar la instancia propositiva para el ciclo 2025, en ese último momento de investigación denominado valorativo-propositivo, pues se pretende establecer una relación dialógica entre problema y propuesta que nos permita construir conocimiento, racionalidades para comprender y transformar las configuraciones didácticas del Momento de Aprendizaje Uno y muy probablemente aspectos importantes de la propia planificación de Introducción al Urbanismo, pues la valoración crítica, en términos de evaluación, entendemos que se construye sobre la base de la observación y comprensión de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula-taller, posibilitando así la construcción de un marco de situacionalidad de las prácticas pedagógicas puestas en acción, ya que se trata no solo de construir conocimiento sino de enfrentar un proceso de actualización de las configuraciones didácticas y sobre todo, nuevos dispositivos pedagógicos que puedan superar los obstáculos detectados al inicio del proceso de investigación.

⁴² Trabajo presentado en otra ponencia, que indaga en estas dos categorías en el marco de los seminarios aquí mencionado del segundo momento de investigación. Las referencias categoriales pertenecen a Miranda Fricker (2017); quien es la primera autora que identifica por la negativa la noción que alude a la negación de otros saberes, no solo en el contenido sino en la enunciación. Por otro lado la justicia curricular que a través de las autoras de referencia Raewyn Connell, una socióloga australiana quien establece tres principios para determinar la justicia curricular, la distribución de saberes, pues hace énfasis en el principio de igualdad, el segundo principio de reconocimiento de diversificación de estrategias, pues hace énfasis a la equidad, y el tercer principio, la participación como toma de decisiones conjunta, haciendo énfasis en la promoción de valores democráticos.

CONCLUSIONES (PROVISORIAS / DE CIERRE)

Producto del desarrollo de los dos primeros momentos del proceso de investigación que estamos llevando adelante y particularmente del segundo momento, algunas de estas interseccionalidades identificadas nos han obligado a debatir en torno a un par relacional como lo es el de justicia epistémica- justicia curricular⁴². Pues uno de los desafíos que enfrentamos tiene que ver con cómo pensar al territorio como otro escenario de aprendizaje y mientras tanto cómo aprender y enseñar a las y los estudiantes a compartir saberes y en el caso de ellos, que aún no apropian, pero que nos damos cuenta, deben ser aprendidos en la responsabilidad con el Otro.

Si bien al principio el desafío giró en torno a este objetivo, a lo largo de este semestre estamos advirtiendo que la orientación de los contenidos que brindamos en el plano teórico deben ser abordados y expuestos antes las y los estudiantes, con otro enfoque, para poder incorporar aspectos teóricos de los preparen para la salida a campo y la vinculación en territorio, pero al mismo tiempo, asumir que la carga horaria de nuestra asignatura presenta la limitación más evidentes y es el tiempo, el tiempo que podemos planificar para que estas experiencias de aprendizaje sucedan en territorio y resulten significativas. Pero por otro lado resulta necesario planteárnoslo no solo porque sin dudas representa un aprendizaje valioso y significativo, sino porque nuestra institución debe recuperar su vínculo con la sociedad, y debe poder poner en debate lo que al principio señalamos, cómo se produce ese encuentro entre la enseñanza, la investigación y la extensión.

La actual coyuntura nos exige pensar a la enseñanza en las disciplinas proyectuales como un ejercicio de vigilancia epistemológica sobre el enfoque disciplinar y su transposición didáctica, la reunión de saberes que ello implica, particularmente para el área de conocimiento al que pertenecemos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anijovich, R. y Capelletti, G. (2018). *La evaluación como oportunidad*. Ed, Paidós. Bs As.
- Camilloni, AR. W. (2015). *Docencia, investigación y extensión: un vínculo necesario*. Cuadernos de extensión universitaria. La Pampa: EDUNLPam.
- Di Franco, M., Di Franco, N. y Siderac, S. (2017). *Curriculum y derechos humanos en Latinoamérica*. Colección Libros de texto para estudiantes universitarios. EdUNLPam.
- Enriquez, P. y Pandiela, S (2021). *Investigación y autoevaluación de la práctica: tejiendo diálogos interdisciplinarios para abordar la enseñanza universitaria*. Cuaderno de estudio Investigación de la práctica docente universitaria.
- Erreguerena F.; Nieto G. y Tommasino H. (2020). Tradiciones y matrices, pasadas y presentes, que confluyen en la Extensión Crítica Latinoamericana y Caribeña. *Cuadernos de Extensión Universitaria de la UNLPam*, Año 4, N.º 4.

Fricker, M. (2017). *Injusticia epistémica. El poder y la ética del conocimiento*. Herder Editorial.

Guyot, V. (2007). *Las prácticas del conocimiento. Un abordaje epistemológico: educación, investigación y subjetividad*. Ediciones del Proyecto. Ediciones LAE. Universidad Nacional de San Luis.

Hillert, F. (2011). *La praxis pedagógica*. Actas del VIII Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales Argentinas. Teoría, formación e intervención en Pedagogía. UNLP. ISSN: 1853-9602. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/32362>.

Ordenanza 12 de 2020. Consejo Superior de la Universidad Nacional de San Juan. Por la cual se ordena la implementación y reglamentación de las Prácticas Socio Educativas para las carreras de pregrado y grado en el ámbito de la Universidad Nacional de San Juan, Argentina. 19 de noviembre de 2020. http://www.digesto.unsj.edu.ar/admin/digesto_admin/pdf/ORD12O-2012140.pdf.

Potenzoni, A., Giudici, F., Quiroga, H., Mattar, A. y Vedia, M., (2013). *Reflexiones en torno a una Didáctica para la Enseñanza Proyectual*. Informe final. CICITCA-UNSJ.

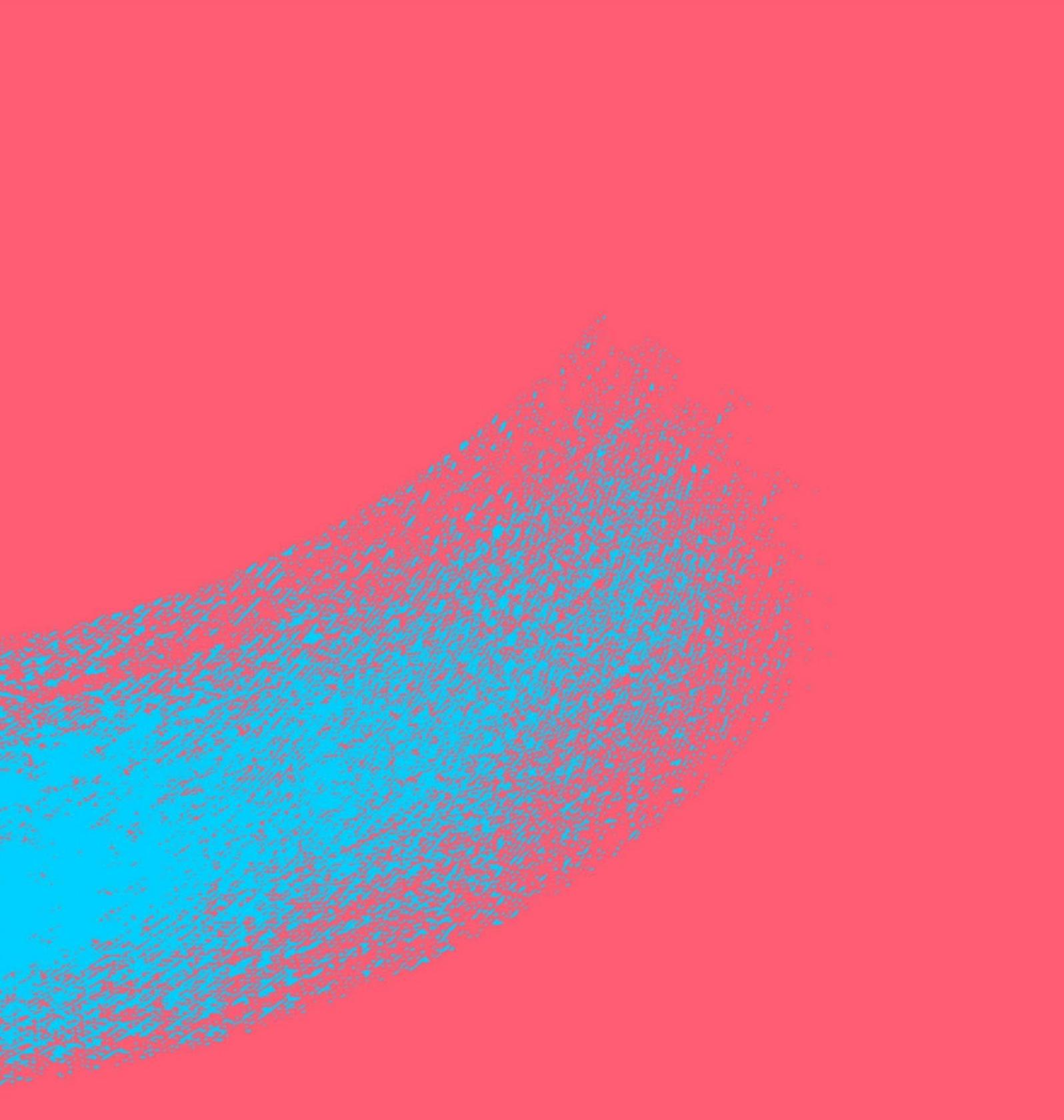
Resolución 233 de 2018. Ministerio de Educación de la Nación Argentina. Por la cual se invita al sistema de educación superior, incorporar en sus diseños curriculares de pregrado y grado a las PSE como requisito necesario en la obtención del título universitario. 7 de febrero de 2018. <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/resoluci%C3%B3n-233-2018-306735>.

Resolución 692 de 2012. Consejo Interuniversitario Nacional. Ministerio de Educación de la Nación Argentina. Por la cual se sugiere a las instituciones que integran el sistema de educación superior del país, en contexto de evaluación a carrera docente universitaria, valorar específica y positivamente a los postulantes que además de actividades docentes, desempeñen tareas de investigación, extensión, vinculación y transferencia del conocimiento; guía o acompañamiento en las acciones de voluntariado estudiantil. 17 de mayo de 2012. <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/resoluci%C3%B3n-692-2012-197949>.

Rinesi, E. (2016). *Filosofía (y) política de la Universidad*. Ediciones UNGS.

Sabino, C. (1992). *El proceso de investigación*. Ed. Lumen. Bs. As.

de Santos, B. (2006). La Sociología de las Ausencias y la Sociología de las Emergencias: para una ecología de saberes. En *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social* (encuentros en Buenos Aires). Buenos Aires: CLACSO.



**5° JORNADAS**
sobre las prácticas docentes
en la Universidad Pública

**especialización
en docencia
universitaria**

Dirección de
Capacitación y Docencia
Presidencia de Grado
SECRETARÍA DE
ASUNTOS ACADÉMICOS



**UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA**

ISBN 978-950-34-2474-2



9 789503 424742