



VII Congreso Nacional de Extensión Universitaria

“Nuevos desafíos para la
transformación académica y social”

Libro de ponencias



Universidad Autónoma
de Entre Ríos

VII Congreso Nacional de Extensión Universitaria

“Nuevos desafíos para
la transformación
académica y social”

LIBRO DE PONENCIAS

*Mabel Homar
Nicolás Emmanuel Barrios
Compiladores*

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ENTRE RÍOS

Bioing. Aníbal J. Sattler | RECTOR

Ing. Juan Bozzolo | VICE RECTOR

Lic. Mabel Homar | SECRETARIA DE INTEGRACIÓN Y
COOPERACIÓN CON LA COMUNIDAD Y EL TERRITORIO

VII Congreso Nacional de Extensión Universitaria: libro de ponencias / compilado por Mabel Homar. - 1a ed. - Paraná: Universidad Autónoma de Entre Ríos, 2017.

Libro digital, PDF/A

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-3915-01-7

1. Extensión Cultural. 2. Actas de Congresos. I.
Homar, Mabel, comp.

CDD 378.175

© Mabel Homar, Lucas Barrios 2017.

©EDITORIAL UADER

Secretaría de Integración y Cooperación con la
Comunidad y el Territorio

Entre Ríos, Argentina, 2017.

Marcas y Usos: © Técnica Matilde Lallana - Departamento
Imagen, Diseño y Desarrollo, Secretaría de Comunicación,
Universidad Autónoma de Entre Ríos.

Diagramación: Lic. Vanesa Borgert

Diseño de interiores y maquetación: Alfredo Molina

Hecho el depósito que marca la ley 11.723

Prohibida su reproducción total o parcial

Derechos reservados

COMITÉ ORGANIZADOR

Bioing. Aníbal Sattler | Universidad Autónoma de Entre Ríos

Liliana Elsegood | Universidad Nacional de Avellaneda

Georgina Hernández | Universidad Nacional de Lanús

Hugo Di Tomaso | Universidad Nacional de Quilmes

Gustavo Menéndez | Universidad Nacional del Litoral

Irene Ascaini | Universidad Nacional de La Plata

Juan Manuel Medina | Universidad Nacional de Rosario

Juan Pablo Itoiz | Universidad Nacional del Noroeste de la Prov. de Buenos Aires

Lic. Mabel Homar | Secretaria de Integración y Cooperación con la Comunidad y el Territorio (UADER)

Lic. Soraya Flores | Subsecretaria de Integración y Cooperación (UADER)

Lic. Rosa Salamone | Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales (UADER)

Mg. Psp. Adelina Ale | Facultad de Ciencia y Tecnología (UADER)

Lic. Daniel Nolla | Facultad de Ciencias de la Gestión (UADER)

Lic. Sabrina Medina | Facultad de Ciencias de la Vida y la Salud (UADER)

Lic. Mariana Madariaga | Ceremonial (UADER)

Lic. Fabiana Dato | Secretaría de Comunicación del Rectorado (UADER)

Presentación

Bienvenidos a la Universidad Autónoma de Entre Ríos.

Esta VII Edición del Congreso Nacional de Extensión supone desafíos particulares y distintos a los planteados en los encuentros anteriores. En ese sentido, nos interesa que esta nueva edición del Congreso nos permita dar un paso más, un paso firme, hacia el modelo de extensión que queremos formar. Porque resulta importante desandar el camino andado, pulir los asuntos que han quedado pendientes y enfatizar sobre lo que conven-gamos como prioridad para el presente de las universidades públicas del país.

Asimismo, consideramos que vale la pena re-visar algunas de las premisas que orientaron anteriores encuentros de este tenor.

En 2008, por caso, nos enfocamos en la inte-gralidad de las funciones en tanto estas su-ponían un desafío para el desarrollo social. Ahora bien, docencia, extensión e investi-gación desde una mirada integradora es y seguirá siendo un tema convocante y una tarea pendiente, lo que amerita que en esta oportunidad nos enriquezcamos con las ex-periencias que han dado sus frutos en distin-tos puntos de país.

Dos años después, en el encuentro que tuvo lugar en la Universidad Nacional de Cuyo (UNCU), pusimos la mirada en la calidad educativa y en el compromiso social que su-pone diseñar políticas de extensión efectivas para el territorio.

En la Universidad Nacional de Córdoba, en 2012, jerarquizamos el campo de los Dere-chos Humanos para plantear proyectos de vinculación con el medio, mientras que en Rosario, en 2014, revisamos la extensión de raíz, haciendo foco en el diálogo que enta-blamos con la comunidad y mirando hacia adentro, hacia el análisis de la institución que construimos en función del contexto.

Llegados al presente, a la búsqueda de los “nuevos desafíos para la transformación académica y social”, instamos a que este con-greso posicione una multiplicidad de voces en defensa de los grandes pasos dados en materia de extensión y, puntualmente, de un modelo particular de la extensión, lo que su-pone también un intercambio dialógico con el medio, signando así una relación crítica y de enriquecimiento mutuo.

Además, este congreso se asienta en la cer-teza de que la defensa de este rumbo para la extensión es, de modo irremediable, la opción por una universidad abierta e inclu-siva. Con este horizonte claro, y con la rati-ficación de su defensa, aspiramos a que este intercambio de docentes, estudiantes, exten-sionistas de todo el país sea un nuevo pun-to de partida para fortalecer el rumbo elegi-do y para profundizar líneas de acción. Que este encuentro sea el ámbito adecuado para revisar el camino andado, desmenuzar las falencias que retrasan la llegada a esa meta y redefinir prioridades en pos de alcanzar esa extensión que es condición indispensable para la Universidad que queremos ser.

Repasar el lema de este congreso, “Nuevos desafíos para la transformación académica y social”, comprenderlo término por término, es importante para mencionar otra particu-laridad clave que adopta este encuentro que nos honra cobijar: esta edición convive con el 1º Encuentro Regional de Jóvenes Extensio-nistas. Anhelamos que este primer intercam-bio de vivencias y saberes se constituya en una base potente para consolidar una nueva generación de estudiantes que encuentren en la extensión un hilo conductor para su trayectoria académica, que posibiliten un desempeño profesional con asiento siempre en el compromiso con la sociedad, con vistas a mejorar las condiciones de vida de nues-tros pueblos. Quiero resaltar especialmente este espacio que convivirá con el congreso y celebro la posibilidad de concretar estos espacios de intercambio y de articulación para diseñar acciones en conjunto. Porque si nos proponemos revisar los desafíos para la transformación social, pero fundamental-mente si buscamos la transformación acadé-

mica, es condición indispensable contar con la presencia de los estudiantes, puesto que la transformación de la Universidad se asienta siempre en un movimiento estudiantil que la levante como bandera.

Así ha sido desde la Reforma del 18 en adelante, ese movimiento del que nos distancia un siglo y que, sin embargo, aún hoy nos conmina a diferenciarnos a cada paso, de las “casas mudas y cerradas” tal como se describió a las universidades del país en el manifiesto liminar de Córdoba.

En este contexto estamos abriendo un nuevo paso para fortalecer un modelo de extensión particular, aquel definido por Rexuni en 2008, cuyo desafío apuesta a consolidar una Universidad democrática, solidaria y socialmente comprometida, con la certidumbre de que el conocimiento es un bien social y con el mandato de hacer verdad que la educación superior es un derecho.

Estamos reunidos para consolidar un modo de hacer extensión que tiene por fin la transformación social, que orienta su quehacer en la escucha, el respeto, que no olvida nunca que su razón de ser va de la mano del impacto en la docencia y la investigación.

Hablaremos de integralidad de las funciones, de soberanía, de nuestro rol en el territorio y en la definición de políticas públicas. Debataremos sobre Derechos Humanos, inclusión, comunidad, desarrollo local, entre otras temáticas.

“Nuevos desafíos para la transformación académica y social”: busquémoslos, con paciencia, con pasión, sabiendo que en ese camino se define nuestro modo de ser ciudadanos universitarios y también –solo en parte- el destino de nuestros pueblos.

Bioing. Aníbal J. Sattler
RECTOR

Índice

Ambiente, comunidad y práctica sustentable

En la búsqueda de una mejor calidad de vida en un barrio periurbano e intercultural de la ciudad de Resistencia, Chaco	12
Experiencia de incorporación de un biodigestor para fomentar prácticas sustentables en la comunidad originaria Lule, Salta	15
La calidad del agua como una herramienta para la gestión sustentable de una cuenca rural antropizada de Entre Ríos	21
Necesidades de capacitación orientadas a mejorar el manejo de agroquímicos en pequeños establecimientos agropecuarios del sudoeste bonaerense (SOB)	29
Prácticas Sustentables, desde el Proyecto Socio Comunitario de Convivencia e Integración Agroecológicas, Salud y Universidad, “Flor de Huerta”	39
Residuos orgánicos urbanos, su clasificación y utilización en la producción de abonos orgánicos en el municipio de Santa Ana, Corrientes	48
Sembrar Colectivamente para Construir Saberes en Salud	55
TENDIENDO PUENTES PARA EL BUEN VIVIR: aportes a la educación para la biodiversidad y el ambiente sano en el sur de Mendoza	61
Taller de potabilidad de aguas subterráneas: análisis y alternativas de potabilización del agua en quintas del gran La Plata	66
La hora del agrotécnico	71
La salud de los trabajadores de la salud. Interdisciplina y trabajo colaborativo para mejorar las condiciones de salud y medio ambiente laboral en el Hospital Provincial del Centenario (Ciudad de Rosario, Provincia de Santa Fe)	81
Desarrollo de prácticas extensionistas sustentables e inclusivas vinculando interdisciplinariamente las ciencias hídricas y sociales en la Universidad Nacional del Litoral	84
Proyecto de Extensión Universitaria: la facu en mi barrio	92

Aportes desde la extensión al desarrollo local y regional	109
Agronomía, imagen y sonido extensión permanente para huertas orgánicas	113
Asociativismo y aprendizaje colectivo Tecnologías sociales de gestión para cooperativas de trabajo del Centro Demostrativo de Indumentaria Barracas, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Pcia. de Bs. As.	121
Comunicación comunitaria desde la Universidad Visibilizar a las organizaciones de la Sociedad Civil de Paraná	126
Desarrollo de software libre como aporte a la educación y la soberanía tecnológica	134
Diversificación de especies ornamentales en un grupo de pequeños productores florícolas de la colectividad japonesa de Florencio Varela, Buenos Aires, Argentina	143
El análisis del territorio, una propuesta desde la extensión universitaria	149
Fortaleciendo la integración y cooperación para la producción, comercialización y consumo de alimentos agroecológicos en el noroeste del gran Córdoba	155
Fortalecimiento de las industrias culturales en el interior de la provincia de Córdoba	162
Integrando saberes el cultivo de la kiwicha en Cafayate, Salta	171
La educación sexual integral en las escuelas y la extensión universitaria: Andamiaje de docentes en formación continua y aprendizaje de docentes noveles	178
La hora del agrotécnico	190
Propuesta de creación de una organización de cuenca en un área rural antropizada de Entre Ríos	193
La visión UPSO-CEDETS del Desarrollo Local (DL) y el Desarrollo Regional (DR) como temática de extensión directa en el Sudoeste Bonaerense (SOB)	200
Coequipo	207
Arqueología y TIC's: nuevas posibilidades para la extensión universitaria	218

Proyecto de Extensión “Puentes de intercambio con pequeños Productores del Ejido de Oro Verde y Juntas de Gobierno aledañas” 225

Las Tic: impacto y beneficios en la vida institucional 232

Derechos Humanos e Intervenciones universitarias. Prácticas en contextos actuales 242

Haciendo camino en el aprendizaje y adquiriendo experiencia en la Educación Sexual Integral dentro de la escuela secundaria pública 246

Cine comunitario en Villa Hudson, una herramienta de construcción ciudadana 251

Un Sistema de Procesamiento de Declaraciones en Juicios por Delitos de Lesa Humanidad 262

¿Qué onda con la ciencia? Valoraciones de adolescentes sobre un café científico 275

Cátedra libre en salud y derechos humanos Enfoque extensionista para promoción de la salud integral 277

Desafíos y dilemas de la co-construcción de saberes y experiencias en prácticas de extensión: ¿qué es lo que hace la diferencia en la apropiación de sentido por parte de agentes educativos escolares? 284

El derecho a la educación artística en las cárceles. Experiencia del taller de teatro en la UP 52 298

Diálogos escuela secundaria y universidad. Ciclo de encuentro con escritores: formas de representaciones sobre Malvinas en la literatura nacional 308

La inclusión educativa y el Derecho a la educación permanente 314

Las actividades de extensión universitaria como indicadores de progresividad de los derechos humanos 318

Las plantas medicinales en el territorio: la experiencia con el Hospital Sommer 327

Lo que empieza con el fines: el Estado, los DDHH, los proyectos de inclusión y una pregunta por el rol de la universidad en la ampliación de derechos 333

Práctica de extensión de educación experiencial en primer año de la carrera de Licenciatura en Terapia Ocupacional 340

Promover el acceso a la salud sexual desde la práctica extensionista en un contexto de atención primaria de la salud 348

Recreando derechos 355

Infancia y Salud Integral: propuesta educativa colaborativa con la Comunidad de la Escuela Pública de Gestión Social N° 1 “Héroes Latinoamericanos” 362

Una propuesta de estimulación cognitiva integral Talleres de Teatro Anecdótico 368

Cruzada por el derecho a la comunicación. Una iniciativa desde la Extensión Universitaria y la Comunicación Popular 377

Aportes de la orientación educativa laboral en contextos de encierro 383

Desafíos y dilemas de la co-construcción de saberes y experiencias en prácticas de extensión: ¿qué es lo que hace la diferencia en la apropiación de sentido por parte de agentes educativos escolares? 392

La Educación Sexual Integral en las escuelas y la extensión universitaria: andamiaje de docentes en formación continua y aprendizaje de docentes noveles 406

¿Para qué, qué y cómo enseñar en un contexto privado de libertad? 418

Promoción de la salud e inserción social de los internos de la Unidad Penal de Villa Floresta Bahía Blanca. Relato de 3 años de trabajo voluntario 423

Adultos Mayores: Derecho a la Comunicación y Derecho a la Salud 433

Diversidad e Integración a través de la extensión. Experiencias de inclusión universitaria 442

10 años del programa de educación universitaria en prisiones de la Universidad Nacional del Litoral. Balance y desafíos 446

Aportes de la orientación educativa laboral en contextos de encierro 457

Artes audiovisuales en la cárcel. Construyendo miradas, una experiencia	466	El teatro comunitario como espacio de inclusión e integración	569
El taller de química como experiencia de acercamiento a la universidad	473	Nuevos desafíos. Orientar para incluir	576
El voluntariado universitario como puente entre la enseñanza de las ciencias y las estrategias de integración. Panorámica del proyecto “ciencia, educación e inclusión” en escuelas de educación especial en Mar del Plata	478	Integralidad de las Funciones: extensión, investigación, docencia, transferencia y gestión	580
Proyecto de extensión “espacios verdes inclusivos en escuelas públicas de C. del Uruguay: abuelos y nietos que juegan y comparten”	485	Construcción del conocimiento a partir de práctica productiva (temática) con estudiantes de colegios secundarios	584
El estudiante frente y entre las realidades rurales, aportes a la educación	492	Encuentros educativos expandidos: la cátedra abierta “investigación y creación en arte digital del Instituto Superior de Artes Visuales” como espacio abierto a la ciudadanía	591
La salud de los trabajadores de la salud. Interdisciplina y trabajo colaborativo para mejorar las condiciones de salud y medio ambiente laboral en el Hospital Provincial del Centenario (ciudad de Rosario, provincia de Santa Fe)	498	La ciencia en la vida cotidiana estrategias para la articulación con la escuela secundaria	596
Experiencias interculturales en orientación vocacional con jóvenes indígenas y su proyecto de vida	506	La pro-vocación de integrar docencia, investigación y extensión La experiencia del centro de Orientación Vocacional Ocupacional de la Facultad de Psicología de la UNLP	600
Potencialidades y sentido estratégico entre prácticas profesionales supervisadas y tramas de estudiantes, docentes y graduados extensionistas en escuelas: resignificando la devolución	513	Las acciones de extensión en torno a una rica herencia patrimonial de la FHAYCS – UADER	609
Trayecto de un equipo extensionista junto a escuelas rurales	526	La extensión potencia la construcción de conocimiento desde la relación escuelas-universidad	615
Estudiantes universitarios acompañando a alumnos del secundario en el recorrido y conocimiento de la vida en la universidad	536	Pensar la gramática en el aula de lengua: inclusión del lenguaje de los jóvenes y de la diversidad lingüística	629
Escribir cuando sea (IM)POSIBLE	542	Prácticas bioseguras en agentes de limpieza	635
“Imágenes originarias”, arte, inclusión y revalorización de raíces culturales de los pueblos originarios del Chaco	547	Proyecto de extensión universitaria “Sentidos y prácticas que propicien el derecho a la educación. Re-pensar la educación inicial: encuentros e intercambios para revisar las prácticas educativas en la primera infancia”	642
Jugando-nos en la diversidad: discapacidad e inclusión en una realidad en transformación	550	Talleres literarios y radio, dos espacios culturales que vinculan Comunidad y Universidad	652
¿Para qué, qué y cómo enseñar en un contexto privado de libertad?	556	Vinculaciones y aprendizajes cooperativos desde la investigación, la extensión y la docencia en diseño de dispositivos lúdicos	659
Artes Audiovisuales en la cárcel Construyendo miradas, una experiencia	561	Integración de la docencia, la extensión y la investigación en la Universidad Nacional de Quilmes. Experiencias de terapia ocupacional con participación comunitaria	667
El teatro comunitario como espacio de inclusión e integración	568		

La extensión universitaria como dispositivo de formación. Integralidad de las funciones extensión, investigación, docencia.	679	Articulación universidad – escuela secundaria: una experiencia de trabajo conjunto en el conurbano bonaerense.	795
Marca Simbólica Social en el Espacio Público	688	Programa de Políticas Públicas y Extensión	802
Potencialidades y sentido estratégico entre Prácticas Profesionales Supervisadas y tramas de Estudiantes, Docentes y Graduados Extensionistas en escuelas: resignificando la devolución.	694	Reforma universitaria del '18 y la extensión universitaria	807
Taller de articulación entre la universidad y la escuela media sobre el uso de la tecnología informática en el aula	708	Soberanía e Integración Latinoamericana	814
Estudiantes universitarios acompañando a alumnos del secundario en el recorrido y conocimiento de la vida en la universidad	717	“Foro de Jóvenes por una Latinoamérica Integrada” una apuesta a la Integración desde la Extensión”	817
Programa de Prácticas Sociales Educativas “Hacia un Nuevo Paradigma Educativo”	723	I Encuentro Regional de estudiantes extensionistas	824
La curricularización de la extensión en Nutrición	731	Estudiantes universitarios acompañando a alumnos del secundario en el recorrido y conocimiento de la vida en la universidad	825
La extensión como herramienta de formación para el trabajo: la escuela itinerante de oficios UPSO-UNS	736	Drogas recreativas en jóvenes: del mito a la realidad	827
Talleres de Comunicación emocional: generando espacios de salud comunitaria	739	Educación para la liberación	829
La integración de docencia, extensión e investigación mediante prácticas sociales con emprendedores	749	Desafío inclusivo desde una política pública, académica y social Cadena de Esfuerzos Multiplicados	832
Políticas Públicas y Universidad. Desafíos y metas en extensión	756	Intervenciones en extensión universitaria en contextos actuales y derechos humanos. Construcción de la subjetividad y derechos de la infancia	838
Análisis y reflexiones en torno a la vinculación entre la extensión universitaria y las políticas públicas. El caso de la Universidad Nacional del Litoral	759		
Enseñando a enseñar astronomía: alfabetización científica de docentes de niveles primario, secundario y modalidad adultos de la Región de La Plata	766		
Extensionistas, una propuesta de formación	776		
Internado lingüístico como estrategia de mantenimiento del mapuzungun	782		
La extensión universitaria en el mundo de las narrativas transmedia: una nueva forma de construcción de ciudadanía. Ángela Romera Vera, precursora en la UNL	790		

Ambiente, comunidad y práctica sustentable

Ambiente, comunidad y práctica sustentable

El eje “ambiente, comunidad y práctica sustentable”, contó con un total 80 resúmenes presentados en 4 mesas, siendo un 12% de los trabajos presentados durante el VII Congreso Nacional de Extensión Universitaria.

Los sub ejes propuestos para el desarrollo de los temas fueron: Desarrollo Sustentable. Ambiente y Universidad. Universidad Saludable. Nutrición y Alimentos. Extensión Universitaria y vinculación social-comunitaria. Comunidad e integralidad. Universidad en los Barrios. Educación Popular. Aportes científico-tecnológicos desde la extensión universitaria. Actividades para mejorar el ambiente y el desarrollo sustentable. Hábitat y viviendas populares.

Las universidades que expusieron sus distintos proyectos de extensión en este eje fueron un total de 23:

Universidad Autónoma de Entre Ríos
Universidad de Buenos Aires
Universidad Nacional Arturo Jauretche
Universidad Nacional de Avellaneda
Universidad Nacional de Cuyo
Universidad Nacional de Entre Ríos
Universidad Nacional de la Pampa
Universidad Nacional de la Patagonia Austral
Universidad Nacional de la Plata
Universidad Nacional de Luján
Universidad Nacional de Quilmes
Universidad Nacional de Río Cuarto
Universidad Nacional de Río Negro
Universidad Nacional de Rosario
Universidad Nacional de Salta
Universidad Nacional de San Luis
Universidad Nacional de Santiago del Estero
Universidad Nacional del Comahue
Universidad Nacional del Litoral
Universidad Nacional del Nordeste
Universidad Nacional del Noroeste de la Provincia de Buenos Aires
Universidad Provincial de Córdoba
Universidad Provincial del Sudoeste

A continuación, se intentará dar cuenta de cuáles fueron los tópicos tratados durante la realización de los conversatorios, teniendo en cuenta los obstáculos, facilitadores y propuestas.

Facilitadores

Una de las preguntas recurrentes en todas las mesas era cuál es el lugar de la extensión en la Universidad y cómo realizar un trabajo de extensión pensada para la comunidad. Cómo uno puede formarse como extensionista siendo que desde el seno mismo de la academia no existe, aún, el reconocimiento de la misma en la currícula. En esta línea la mayoría de los extensionistas que participaron de las mesas coincidían en que la formación como tal se da como un proceso de construcción colectiva, es decir, en el intercambio dialéctico con la comunidad.

Se hace necesario la construcción de propuestas de extensión teniendo como eje central la demanda de la población, articulando con instituciones y trabajando con el otro, es en este intercambio en el cual se hace posible otra forma de aprendizaje, en donde no son los académicos los que bridan un cierto saber, sino que a partir de una disposición a la escucha atenta y a habilitar el saber popular se van construyendo otras formas de aprender.

Se destacaron en las distintas mesas el interés de la población en colaborar con las Universidades, sobre todo se destacó la participación de los jefes comunales durante el desarrollo de las actividades.

Por otro lado un facilitador recurrente durante el intercambio fue que la mayoría de los proyectos de extensión han sido planteados y ejecutados desde una lógica interdisciplinaria, lo que un mayor intercambio de herramientas disciplinarias, tanto entre estudiantes y profesionales, como con la comunidad en cuestión.

También surge como primordial el hecho de que haya, previo a la ejecución de proyectos de extensión, instituciones u organizaciones trabajando en territorio, facilitando la inclusión de los equipos extensionistas.

Obstáculos

Un obstáculo recurrente es la dificultad de generar equipos de extensión, del poco interés docente a la hora de vincularse con otras cátedras para trabajar, principalmente se reflejan los inconvenientes de que la extensión no esté curricularizada. Para lo cual se propone que la misma se empiece a trabajar desde una formación de grado, a fin de que la comunidad se pueda acercar a la universidad, y no al revés.

Otro de los obstáculos presentados fue la falta o escases de presupuesto para ejecutar los proyectos de extensión, dificultando el sostenimiento de actividades con la comunidad.

Asimismo algunos trabajos expresaron su preocupación por la escases de datos oficiales, su desactualización u ocultamiento con intereses ideológicos, económicos y políticos. Esto se transforma en una dificultad en los procesos extensionistas, cuando los equipos tienen que trabajar en la construcción de esos datos.

Conclusiones

El espacio de intercambio recuperó discusiones de ejes centrales de conferencias, lo cual manifestó una mayor participación de los concurrentes en distintas actividades del Congreso, asimismo podemos rescatar que se presentan los resultados de acciones realizadas en convocatorias anteriores de SPU o Universidades con una fuerte impronta territorial y en abordaje de resolución de problemas locales ambientales o comunitarios.

Es necesario trabajar al interior de cada institución criterios respecto de los que se considera extensión universitaria. En este sentido también deben realizarse las evaluaciones a los proyectos, volviéndose necesario fijar un piso común. Queda abierta la necesidad de discutir los distintos posicionamientos y paradigmas sobre la extensión. A su vez, la intervención social no puede entenderse sin sostenibilidad en el tiempo.

En la búsqueda de una mejor calidad de vida en un barrio periurbano e intercultural de la ciudad de Resistencia, Chaco

Graciela B. Guarino

Lara Caravaca

Noelia S. Foschiatti

Universidad Nacional del Nordeste

RESUMEN

El Barrio Mapic se halla ubicado a 8 km. del centro de la ciudad de Resistencia en dirección norte. Es un espacio intercultural donde habitan 147 familias con niveles socioeconómicos de pobreza, de las cuales 96 son de origen Qom. Desde el año 2013 venimos desarrollando acciones extensionistas con estudiantes y docentes de la Escuela Secundaria Nro.118, bilingüe e intercultural, situación que nos permitió registrar situaciones de riesgo para la salud colectiva. Por ejemplo acumulación de los residuos sólidos en los lotes y veredas que favorecen el establecimiento de roedores y artrópodos causantes de accidentes o vectores de enfermedades reemergentes como el dengue, chikungunya y leishmaniasis, inexistencia de contenedores domiciliarios de basura, práctica de la quema a cielo abierto de los residuos, convivencia con animales domésticos que facilitan la propagación de zoonosis. Para la elaboración de este Proyecto consideramos focalizar nuestro trabajo participativo sobre la población femenina, ya que una pauta cultural común a la población Qom y criolla es el rol de las mujeres como ejes de la organización familiar y de los cuidados básicos de sus miembros. No es casual que sean las mujeres quienes se vinculan regularmente con el centro comunitario para la asistencia alimentaria y con el Centro de Salud para la asistencia sanitaria.

INTRODUCCIÓN

El proyecto de extensión que presentamos comenzó a delinearse en el marco de actividades de investigación sobre comunidades indígenas en contextos urbanos que desarrollamos desde la cátedra de Antropología de la Facultad de Humanidades, UNNE, desde los años 2010 a 2014. Los temas que movilizaron el trabajo etnográfico eran las estrategias de supervivencia y las relaciones interculturales que esas poblaciones creaban en un medio tan dinámico y diferente como la ciudad. Bajo estas perspectivas tomamos como unidades de estudio tres sitios de asentamientos indígenas periurbanos de localidades de la provincia del Chaco, uno en Resistencia (Barrio Mapic), en Tres Isletas (Nueva Alianza) y Nueva Pompeya.

Los resultados de esas investigaciones fueron conformando un corpus de conocimientos sobre los procesos socioculturales que la urbanización imponía como condición de desarrollo y convivencia de la diversidad. Un eje fundamental de ese proceso, que aparecía como una constante, era la posesión del lote familiar y su distribución en un espacio diseñado para la circulación e instalación de servicios públicos.

También construimos una red de relaciones con algunos vecinos de los barrios y las instituciones educativas, siendo este un capital que nos permitió elaborar actividades exten-

sionista, por ejemplo con la Escuela Secundaria N° 118, bilingüe e intercultural del Barrio Mapic, sobre testimonio oral aplicado a la recopilación de la historia del asentamiento.

A partir de estas acciones de investigación y extensión de la cátedra de Antropología se fue conformando un equipo de trabajo interdisciplinar de docentes, estudiantes y graduados de la Facultad de Humanidades y también de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales y Agrimensura de la UNNE.

Los intereses que convocaron este agrupamiento sintonizaban con situaciones derivadas del cambio cultural y con la capacidad de adaptación de las familias indígenas a la tensión del modelo de vida urbano. De aquí que los temas resultaban de nuestras observaciones en el campo, es decir en los asentamientos, como de los planteos que realizaban los vecinos, tanto indígenas como criollos. Así en talleres conjuntos reflexionamos sobre la Atención primaria de la Salud en los parajes alejados del municipio de Nueva Pompeya (Chaco), o de la necesidad de conocer el Patrimonio arqueológico en escuelas primarias rurales de Tres Isletas (Chaco).

Durante el período lectivo 2015 y en el marco de la convocatoria del Programa UNNE en el Medio de nuestra Universidad, decidimos presentarnos con el proyecto de extensión “En busca de una mejor calidad de vida en un barrio bilingüe e intercultural de la ciudad de Resistencia, Chaco”. Ese barrio era el Mapic, cuyo vecindario conocíamos, incluidas las relaciones con personal sanitario del Centro de Salud y de la Escuela Secundaria N° 118. Centramos en la basura, convencidos que constituía un problema para la salud y el desarrollo colectivo, tanto como un tema de tratamiento transversal entre las instituciones con sede en el barrio y fuera de él.

Las instancias de trabajos previos realizados en el sitio del asentamiento, ya sea por investigación o por las actividades educativas antes mencionadas, nos permitieron registrar situaciones de riesgo para la salud colectiva. Por ejemplo acumulación de los residuos sólidos en los lotes y veredas que favorecen el establecimiento de roedores y artrópodos

causantes o vectores de enfermedades reemergentes como el dengue, chikungunya y leishmaniasis, inexistencia de contenedores domiciliarios de basura, práctica de la quema a cielo abierto de los residuos, convivencia con animales domésticos que facilitan la propagación de zoonosis.

Para el armado del Proyecto debimos acordar aspectos conceptuales y procedimentales porque el espacio de las acciones tenía como aspecto singular su interculturalidad. El Barrio Mapic es un asentamiento de familias indígenas de la etnia Qom y criollas, en un total estimado de 147 lotes, distribuidos en esas dos franjas étnicas en torno de la Escuela. El barrio se desarrolló en forma paralela a la ruta nacional Nicolás Avellaneda de la que dista unos dos km. por camino de tierra, y su historia data de 1970 enlazada al fenómeno migratorio de peones rurales desocupados del interior provincial.

Los acuerdos básicos tuvieron que ver con el abordaje del tema, los actores involucrados y nuestro propio rol en el desarrollo del proyecto. Por ello decidimos que el eje de todo el quehacer era la “interculturalidad”, dado que vecinos, docentes y extensionistas pertenecemos a culturas diferentes y esta es una realidad envolvente de todas las acciones que desplegaríamos en función del proyecto. Barrio-Escuela-Universidad y Municipio de la ciudad de Resistencia debían estar articulados en una visión sobre cómo encarar un trabajo colaborativo entre personas que provienen de horizontes culturales diversos.

Respecto de los actores involucrados, apelamos al Proyecto de Investigación que desde la cátedra Antropología venimos ejecutando en relación a las mujeres indígenas de la provincia del Chaco, sus trayectorias y desafíos en los escenarios de participación pública. Desde ese lugar, teníamos construido un campo de relaciones que nos abonaba cierta experiencia con mujeres de los asentamientos. Y desde el punto de vista étnico, la población femenina tiene responsabilidades centrales en el espacio doméstico y bienestar familiar. Y es una pauta cultural común entre la población Qom y criolla que las mujeres sean quienes se vinculan regularmente con el

centro comunitario para la ayuda alimentaria, con el Centro de Salud para la asistencia sanitaria y con la escuela para la regularidad escolar de sus hijos.

Los roles de docentes, estudiantes y graduados que intervendríamos en el Proyecto se determinaron, en el aspecto formal, por las responsabilidades e intervenciones que cada claustro tendría respecto de todo el quehacer. Pero lo más importante estuvo en valorar que teníamos la posibilidad de gestionar un Proyecto participativo e intercultural, con eje en la salud colectiva, pero también en la interacción entre personas con conocimientos y prácticas culturalmente diferentes, habitando un mismo espacio.

Salud y enfermedad son aspectos dialécticos de una misma situación en la que los sujetos actuamos según representaciones culturales, que facilitan o dificultan la identificación de factores negativos al bienestar y calidad de vida. La pobreza no debe naturalizar la convivencia con esos factores, ni justificar el deterioro del medio ambiente. En función de estas reflexiones iniciales nos propusimos aportar información sobre hábitos saludables y movilizar a los vecinos del Barrio Mapic a participar en el análisis del problema ambiental vinculado a residuos domiciliarios.

Concebimos que la Planificación Estratégica fuera el proceso ideal para elaborar un diagnóstico de la situación respecto del problema planteado, identificar prioridades y definir estrategias de acción. “La Planificación Estratégica consiste en un ejercicio de formulación y establecimiento de objetivos de carácter prioritario, cuya característica principal es el establecimiento de los cursos de acción (estrategias) para alcanzar dichos objetivos. A partir de un diagnóstico de la situación actual (a través del análisis de brechas institucionales), la Planificación Estratégica establece cuales son las acciones que se tomarán para llegar a un “futuro deseado”, el cual puede estar referido al mediano o largo plazo”. (Armijo, 2009:5-6).

El objetivo general del Proyecto así planteado fue:

- Sensibilización y compromiso colectivo en cuestiones fundamentales de higiene y salubridad del medio que habitan y comparten las familias del Barrio Mapic (Resistencia, Chaco).

Y los objetivos Específicos que establecimos como sus derivados fueron:

- Identificar los peligros y riesgos que representan la acumulación de residuos sólidos para la salud de las familias que habitan el Barrio Mapic de la ciudad de Resistencia, capital de la provincia del Chaco.
- Elaborar con las mujeres del Barrio una propuesta de planificación estratégica intercultural sobre el manejo de los residuos sólidos en el espacio doméstico y comunitario.
- Vinculación entre la gestión municipal y las organizaciones vecinales para concretar acciones relativas al mantenimiento de condiciones de limpieza y tratamiento de los residuos sólidos.

MARCO TEÓRICO

La producción de residuos domésticos en las ciudades es una de las principales preocupaciones para la sociedad actual. Los residuos, abandonados a la intemperie en los basurales o en la vía pública, no solo afectan al paisaje sino que al deteriorarse y descomponerse, generan situaciones peligrosas para la salud de las personas y el ambiente.

Este proyecto colectivo e intercultural sobre factores y riesgos de la salud parte de la comprensión que la mayor complejidad para conocer la realidad es que la salud es un proceso “multidimensional” y contradictorio” (Brehil, 2007: 90). En el que se intersectan los ámbitos existenciales de las personas, tanto el contexto de la sociedad mayor, su comunidad, su familia y su propia subjetividad.

Nos apoyamos en la visión de la Salud Colectiva como campo de conocimientos y de prácticas que abordan “*la salud poblacional en su*

realidad histórica, en su matriz contextual, en su fundamentación vital y no solo como descuido de enfermedad” (Granda:2004). Bajo esta perspectiva la salud no es ausencia de enfermedad, sino una forma de vida individual y colectiva, consustanciada con la cultura y las interrelaciones construidas con el medio ambiente natural, social y el Estado a lo largo de la trayectoria vital de una población.

Y entendemos que la interculturalidad es una relación entre culturas diferentes, por sus contenidos, historias y racionalidades, con capacidad de construir espacios de negociación y diálogo sobre el respeto a la diversidad y la equidad de derechos. Lo importante de sostener un trabajo intercultural es poder compaginar los saberes permitiendo “la traducción recíproca de conocimientos, la construcción conjunta del objeto de transformación y del marco interpretativo, la aparición de conceptos renovados. Sólo así podremos superar el eurocentrismo e iluminismo que han inspirado la tarea de los expertos occidentales y podremos construir un saber evaluador de la realidad en salud” (Brehil, 2003: 944).

Un factor importante a tener en cuenta para el desarrollo de nuestra propuesta es la identidad cultural del grupo destinatario, dado que se trata de familias de origen Qom, que habitando aun un espacio urbano sostienen prácticas tradicionales de organización parental y comunitaria. En el marco de un plan estratégico de acciones este factor no debe ser considerado un condicionante sino generador de una visión intercultural para interpretar las formas del saber y el hacer cotidianos.

METODOLOGÍA

En la ejecución del Proyecto colectivo sobre los peligros y riesgos de la acumulación de residuos sólidos se siguieron algunas de las etapas propuestas por Jaime Brehil (2003) para la planeación estratégica, a saber:

- Momento de construcción de la matriz de procesos críticos donde se focalizó en los procesos generativos, destructivos y protectores de los modos de vida comunitaria,

entendiendo a éstos como el conjunto de actividades sociales y biológicas de una población. Para este momento se diseñaron y aplicaron encuestas con ítems formulados en los talleres comunitarios, de tal manera que resultaron comprensibles y exhaustivos de la problemática abordada. (lugares de procedencia, antigüedad de residencia en el barrio, servicios públicos, características habitacionales, actividades laborales, hábitos alimenticios y asistencias sanitarias.)

- Momento explicativo de las relaciones entre los determinantes estructurales y los procesos generativos. Los registros por encuestas se complementaron con salidas a campo de estudiantes del cuarto y quinto nivel de la Escuela Secundaria N° 118 del Barrio Mapic, asistidos por sus docentes y del equipo de la universidad. Así identificamos situaciones de riesgo para la salud, provenientes de prácticas cotidianas incompatibles con la vida en la ciudad. Por ejemplo acumulación de los residuos sólidos dentro y fuera del espacio doméstico, existencia de basurales a cielo abierto muy cercanos a las viviendas, quemazones, convivencia con animales, falta de medidas higiénicas para el consumo y conservación de alimentos, carencia del servicio municipal de recolección de residuos.
- Momento de análisis estratégico de los recursos y posibilidades reales de proyectar una agenda de acciones en plazos diferenciados: debimos articular los tiempos de actividad escolar, con los de las mujeres, las ONG y nuestras propias responsabilidades que exceden el cronograma del Proyecto de extensión.
- Momento político donde se decidieron qué acuerdos interinstitucionales eran necesarios para poder concretar resultados (por ejemplo solicitar el servicio de recolección de residuos a la gestión municipal de la ciudad de Resistencia, acordar apoyos de entidades públicas para la instalación de contenedores domiciliarios y señalizaciones proscriptivas de acumulación de residuos)

- La modalidad de trabajo participativo fueron los Talleres con las mujeres de la comunidad y con los estudiantes de 4to. y 5to. Nivel de la Escuela secundaria, sumando el apoyo técnico-educativo de docentes, y la asistencia de estudiantes universitarios y graduados. Estos talleres se constituyeron en el espacio de trabajo conjunto, ajustes del quehacer y reflexiones. Con las mujeres indígenas y criollas realizamos las reuniones en el salón del Comedor comunitario, en la siguiente secuencia: 1) presentación del proyecto de extensión y consideración de ajustes; 2) formulación de incógnitas para elaborar los ítems de encuestas sobre temas conexos con la basura, 3) devolución de resultados de los registros y análisis conjunto de los objetos que conforman basura y/o residuos sólidos; 4) propuestas de acción: reciclado de plásticos, confección de cartelería para proteger los espacios públicos de la acumulación de residuos, en lengua castellana y Qom.
- En la institución escolar secundaria se articuló con las materias Biología, Tecnología y Expresiones artísticas para la difusión de información sobre riesgos de la salud y reciclaje creativo con materiales desechables, especialmente con papel. Los estudiantes abordaron en los talleres los temas de conceptualizaciones sobre desechos y basura, clasificación de residuos sólidos y técnicas de reciclado.

RESULTADOS OBTENIDOS

Entre las expectativas iniciales que motorizaron el Proyecto de Extensión y lo efectivamente realizado consideramos que la evaluación es satisfactoria. Durante el trayecto del desarrollo se hicieron necesarios algunos ajustes en el cronograma debido al desajuste de tiempos entre las instituciones participantes (por ejemplo los recesos de invierno, días de paro y las actividades de evaluación escolar), y los días de lluvias que afectaron la transitabilidad de los caminos de acceso al Barrio, especialmente durante los meses de agosto, septiembre y octubre.

Los resultados que contabilizamos entre los activos del proyecto están:

- Se aportó información sobre el cuidado del medio ambiente y la calidad de vida.
- Implementamos Jornadas de difusión sobre la basura y las posibilidades de reciclaje de residuos sólidos y compostaje.
- Organizamos y coordinamos talleres con las mujeres indígenas y criollas para analizar y diseñar un Proyecto participativo e intercultural con el objetivo de identificar prioridades, acciones y recursos disponibles en el tratamiento de los residuos domiciliarios. Proyecto que continuará siendo desarrollado por las ONG 's y la nueva Comisión Vecinal.
- Se dotó a la Escuela Secundaria de los materiales necesarios para confeccionar los bastidores destinados al reciclado de papel, planificando la continuidad de esas actividades en el nuevo año escolar.
- Quedaron diseñados los carteles para el cuidado de los lugares públicos.
- Se gestionó ante la Municipalidad de Resistencia, junto a los directivos de la Escuela Secundaria, un cronograma semanal de recolección de residuos domiciliarios con la instalación de contenedores. A la espera de la ejecución de este servicio público, se adquirieron recipientes metálicos de gran capacidad y pinturas de diferentes colores aplicadas para la clasificación de los residuos, que serán instalados en el predio de la Escuela y el Comedor comunitario.

CONCLUSIONES

- El abordaje de la basura como factor negativo en la calidad de vida es un tema complejo que demanda la vinculación entre instituciones públicas y actores sociales y esa vinculación debe ser sostenida en el tiempo.
- La autoridad local juega un rol ejecutivo fundamental en la recolección y diseño de políticas sanitarias y ambientales.
- Notamos una débil articulación entre municipalidad, escuela, centro de salud y comunidad vecinal, que dificulta las interacciones y limita acciones conjuntas sobre problemas reconocidos y compartidos entre los vecinos.
- Las instituciones educativas tienen un rol fundamental para generar conciencia y reflexionar sobre las responsabilidades del ciudadano para mejorar y asegurar la calidad de vida colectiva.
- Los proyectos de extensión interculturales deben apoyarse en las concepciones culturales de los actores respecto del mundo, de los otros y del Estado. La interculturalidad es diálogo entre culturas, es proceso constante de relación, comunicación y aprendizaje entre comunidades de tradiciones culturales diferentes.
- Los tiempos de ejecución deben ser flexibles, en el sentido de la comprensión de temporalidades no siempre ajustadas al mundo horario, sino reguladas por actividades cotidianas y sociales.

BIBLIOGRAFÍA

- Albó Corrons, Xavier. "Salud e interculturalidad", en Fernández Juárez, Gerardo (Coord.) Salud e interculturalidad en América Latina. Perspectivas antropológicas. pp 65-74. Edit. Abya-Yala/Bolhispania/UCLM, Quito, 22004
- Armijo, Marianela. "Manual de Planificación Estratégica e Indicadores de Desempeño en el sector público." ILPES-CEPAL, 2009. Consultado en: http://www.cepal.org/ilpes/noticias/paginas/3/38453/manual_planificacion_estrategica.pdf
- Breilh, Jaime. "Epidemiología crítica. Ciencia Emancipadora e Interculturalidad." Colección Salud Colectiva. Buenos Aires.2003.
- Conesa Fernandez-Vitora, V.; "Guía Metodológica para la Evaluación del Impacto Ambiental"; Ed. Mundi-Prensa; Méjico; 1995
- Corey, G.; Serie Vigilancia 1 "Vigilancia en epidemiología ambiental"; Centro Panamericano de Ecología Humana y Salud. División de Salud y Ambiente. Organización Panamericana de Salud. Organización Mundial de la Salud.; Ed. ECO-OPS; Méjico; 1995.
- Mazzeo, Nadia. Grupo MIRA- FAUBA. "Descripción del Programa de manejo integral de los residuos.2011. Consultado en: www.agro.uba.ar/extension/mira.
- Roldan Ruiz, Paloma "Legislación y salud ambiental en el manejo de residuos sólidos en instituciones educativas" Lima-Perú- 2008.
- Teixeira Cf. "Enfoques teórico-metodológicos do planejamento em saúde." En: Planejamento em saúde: conceitos, métodos e experiências. Salvador: EDUfBA; 2010. p.17-32.
- Valladares de La Cruz, Laura."Los derechos Humanos de las mujeres indígenas. De la aldea local a los foros internacionales". En: Revista Alteridades, N° 18 (35),2008, págs.. 47-65.

Experiencia de incorporación de un biodigestor para fomentar prácticas sustentables en la comunidad originaria Lule, Salta

Mónica Noemí, Pasculli

Nélida Adelaida, Bayón de Torena

Ana Beatriz, Moreyra

Ricardo Luis, Jaramillo

Marisa Isabel Tito Chungara

**Facultad de Ciencias Naturales
Universidad Nacional de Salta**

RESUMEN

El presente trabajo se enmarca dentro del Proyecto de Extensión con Participación Estudiantil 2015, denominado “Aprovechamiento de Bioabono desde las prácticas culturales de la Comunidad de Lule” aprobado por la Secretaría de Extensión de la Universidad Nacional de Salta. La comunidad Lule se ubica en el área rural de finca Las Costas, San Lorenzo, Salta dentro del bioma de Yungas. El objetivo de este trabajo consiste en que la comunidad incorpore y haga propio el uso de la tecnología de digestión anaeróbica con el fin de obtener biogás y bioabono mediante la valorización de la biomasa residual proveniente de los sistemas productivos de las familias pertenecientes a dicha comunidad. El biogás como energía renovable y económica, complementa el gas tradicional en garrafa utilizado para la cocción de alimentos y otros usos domésticos.

Teniendo en cuenta que las fincas poseen suelos pobres lo cual incide negativamente en los rendimientos de los cultivos, es que se propone también incorporar a los suelos el bioabono producido en el biodigestor, el cual representa una oportunidad de mejorar la aptitud agrícola de los suelos. A la fecha

se concluyó la instalación de un biodigestor piloto en una superficie de 11,748 m², en la vivienda de uno de los productores de la comunidad, el cual cuenta con la cría de ganado bovino, porcino y ovino. Durante la construcción del sistema de biodigestión se instaló el tanque de fermentación y las cámaras de carga y descarga del material orgánico, posteriormente se realizó la instalación de los conductos por donde circula el biogás y se realizó el llenado del tanque de fermentación, inicialmente con un sustrato de estiércol bovino en una proporción de agua: sólido de 3:1 a fin de generar una fermentación húmeda, para ser trabajada el rango de temperatura mesofílico. El biodigestor incluye un tanque de fermentación subterráneo de 500 litros de capacidad, para la producción de 144,8 l de biogás y 8,65 l de bioabono diarios. Entre los resultados se destacan que la instalación y puesta a punto de un biodigestor familiar de 0,5 m³ de capacidad sirvió de modelo para ser replicado en otros hogares de la comunidad incluyendo mejoras en el diseño actual. Las actividades desarrolladas fomentaron el encuentro e interrelación de saberes para lograr el empoderamiento de la comunidad con el manejo de una tecnología integral es así que la activa participación de docentes, estudiantes y productores permitieron amal-

gamar conocimientos científicos, técnicos y pragmáticos, éstos últimos aportados por los integrantes de la comunidad, logrando adaptar esta tecnología económica, ambiental y socialmente sustentable a las necesidades familiares y características particulares del lugar. Las capacitaciones caracterizadas por el hacer y la resolución de problemas tecnológicos por los mismos participantes permitieron la formación local de recursos humanos de la comunidad capacitados para instalar un biodigestor y usar los productos y subproductos del mismo para potenciar la sustentabilidad de sus prácticas agroganaderas.

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo se desarrolló en la Comunidad Lule, ubicada en Finca Las Costas, provincia de Salta, a 15 km de la capital salteña.

Su territorio comprende el área rural que fue declarada reserva natural de uso múltiple en el año 2007 por el gobierno de la Provincia de Salta, la cual abarca tres municipios: San Lorenzo, y Salta en el departamento Salta Capital, y Campo Quijano del Departamento de Rosario de Lerma. Dicho territorio comunitario, que tiene una extensión aproximada de 11.875 ha, se encuentra ubicado en el ambiente fitogeográfico de las yungas abarcando tres grandes zonas: una zona baja en donde se asienta la mayor cantidad de familias, una zona de meseta y una zona montañosa que se extiende a lo largo de cinco quebradas principales.

El clima es subhúmedo-húmedo con una temperatura media anual de 17,4°C. En los meses de invierno son frecuentes las heladas e incluso las precipitaciones en forma de nieve, las precipitaciones anuales oscilan alrededor de 870 mm con una distribución que se concentra en los meses de verano, principalmente entre enero y abril, siendo enero el mes más lluvioso (Estación Meteorología El Aybal, Periodo 2008-2010, Red Agro Meteorológica-Ministerio de la Producción y el Empleo de la Provincia de Salta).

La comunidad Lule, que desde diciembre de 2006, cuenta con personería jurídica ins-

cripta en el registro nacional de comunidades indígenas (Re. Na. CI.), bajo la resolución INAI N° 0539/06, está conformada por más de 250 familias (2006), las cuales se dedican principalmente a la ganadería lechera y porcina a pequeña escala, como así también a la producción agrícola de maíz a secano. Del total de las familias solo se trabajó con 10 que estuvieron interesadas en desarrollar la tecnología propuesta.

Las actividades desarrolladas surgieron a partir del diagnóstico conjunto entre los participantes, en cual se logró identificar como problemas presentes: la existencia de residuos orgánicos provenientes de la ganadería, la presencia de suelos pobres en materia orgánica y la dificultad para proveerse de energía para la cocción de alimentos y otros usos domésticos.

Esta situación generó la propuesta de incorporar una tecnología alternativa que haga uso de los residuos ganaderos y a su vez provea de energía, en forma de biogás para la cocción de alimentos y otros usos domésticos; además de bioabono para mejorar los suelos agrícolas.

OBJETIVOS GENERALES:

- Que la comunidad Lule incorpore y haga propio el uso de la tecnología de digestión anaeróbica.
- Valorizar la biomasa residual a través de su aprovechamiento en la producción de productos de interés para las familias.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Construir e instalar un biodigestor familiar.
- Capacitar sobre fundamentos de la biodigestión y operación del biodigestor.
- Fomentar el aprovechamiento del biogás y del bioabono en prácticas domésticas y agrícolas.
- Generar instancias de reflexión sobre las prácticas en relación a la cultura de la zona.

METODOLOGÍA

La formación académica universitaria se caracteriza por la constante actualización y transferencia de conocimientos teóricos y prácticos desde los profesores a los alumnos en diversas disciplinas, pero en la mayoría de los casos estos contenidos únicamente son estudiados en el ámbito académico y raramente los conocimientos adquiridos son aplicados a resolver problemas en una realidad concreta, multidimensional y de alta complejidad.

En este sentido en el mismo espacio educativo existen diversos mecanismos para mejorar la interrelación universidad-sociedad, siendo uno de ellos los proyectos de extensión universitaria, que incorporan a los estudiantes durante el cursado de su carrera, en temas que competen a su interés. La extensión universitaria como estrategia para fomentar espacios extracurriculares, busca enseñar promoviendo la construcción de un conocimiento junto a una realidad cotidiana, dejando la reproducción de información sobre algo que no tiene sujetos. Ello facilita discernir y optar, desde una mirada crítica, los propios sucesos.

La metodología utilizada en este trabajo, está basada principalmente en la resolución de necesidades de una comunidad fomentando la participación de los distintos actores involucrados. Por lo tanto interesa señalar que el proyecto de extensión a partir del cual se realizó el presente trabajo, está pensado a partir de un marco teórico metodológico interdisciplinario en el que confluyen los aportes provenientes de las ciencias sociales, las ciencias naturales y agrarias, las educativas y la ciencia de la salud, todas ellas interactuando para la resolución de problemas concretos y cotidianos de un grupo social particular.

En todas las instancias participaron alumnos, docentes y graduados de las áreas mencionadas (ocho alumnos de ciencias naturales y cinco integrantes docentes y alumnos del área de las ciencias sociales y salud), que trabajaron en forma conjunta con diez integrantes de la comunidad Lule.

Acompaña a esta decisión la búsqueda permanente de articulación y consenso entre los participantes quienes ponen en tensión los conocimientos empíricos y los recursos disponibles de las familias de la comunidad con los conocimientos provenientes y adquiridos del ámbito universitario, así como de los recursos existentes en el mercado.

La problemática planteada en este trabajo fue abordada íntegramente en el marco de las herramientas proporcionadas por las ciencias naturales y fue resuelta con la construcción e instalación de un biodigestor, para el cual se utilizó como diseño base el propuesto por Huerga (2014) de la Estación Experimental Agropecuaria Oliveros, al cual se le incorporaron modificaciones para mejorar el manejo del mismo.

RESULTADOS

1. Instalación del biodigestor:

Se construyó e instaló un biodigestor de funcionamiento continuo en la vivienda de uno de los productores de la comunidad, el cual fue elegido por disponer de ganado bovino, porcino y ovino. El estiércol producido por estos animales son los que se utilizan como materia prima para ser fermentada dentro del biodigestor.

La instalación del equipo de digestión anaeróbica se realizó en una superficie de 11,748 m², El sistema completo incluye: un tanque de fermentación subterráneo de 500 l. de capacidad, un gasómetro para el almacenamiento temporal del biogás producido, un sistema de conducción de biogás, un dispositivo de alivio de presión y otro de seguridad, un filtro, un manómetro de agua, y dos cámaras de carga-descarga (Figura N° 1).



Figura Nº 1: Sistema de biodigestión familiar.

El tanque de fermentación donde se introduce la materia orgánica fue instalado de manera subterránea y previamente aislado con fajas de botellas PET. Al mismo se le realizaron una serie de perforaciones en donde se les incorporaron distintos elementos: dos caños de PVC de 110 mm. para la entrada y salida de la materia orgánica. Un caño de polipropileno de 1/2" que es utilizado para la conducción del biogás desde el tanque hasta la terminal de uso. Y un caño metálico de 1/2" que constituye el eje del agitador interno usado para la remoción de la materia orgánica.

Una vez montado el sistema completo, se realizó una prueba de carga utilizando como sustrato estiércol bovino mezclado con agua, en una proporción agua: sólido de 3:1 a fin de generar una fermentación húmeda, es decir con un contenido de sólidos totales (ST) del 20%, el tanque de fermentación fue cargado hasta el 90% de su capacidad.

La temperatura de trabajo del biodigestor se considera que es igual a la temperatura media anual de la localidad en donde se ubica (17,4 °C), por lo tanto desde el punto de vista térmico se encuentra en el rango mesofílico, ya que se considera que el equipo no es calefaccionado por ninguna fuente adicional externa. Sin embargo para atenuar las oscilaciones de temperatura que pudieran afectar la producción de biogás, el tanque fue "envuelto" con una serie de fajas construidas con botellas PET de medio litro de capacidad con el objetivo de aislarlo térmicamente. La utilización de las botellas plásticas no solamente cumple una función que tiene incidencia en el rendimiento y la operatividad

del biodigestor al actuar como aislante, sino que también influye en la minimización del costo total del sistema, la sustentabilidad del mismo y además contribuye al cuidado del medio ambiente al reutilizar materiales que eran considerados de descarte (Figura Nº 2).

En base a lo expuesto, se estima que bajo las condiciones de carga orgánica y temperatura de trabajo definidas, el biodigestor familiar construido, es capaz de producir 144,8 l de biogás y 8,65 l. de bioabono diarios. La Tabla Nº1 muestra la cantidad de N, P y K que estimativamente podrá aportar al suelo el bioabono producido.

Tabla Nº1 Macronutrientes en bioabono.

	% en bioabono	lts/día	lts/año
Nitrógeno	0,8	6,92	2525,8
Fosforo	0,04	0,346	126,29
Potasio	0,26	2,249	821



Figura Nº 2. Tanque con aislación de botellas PET.

2. Interrelación de saberes para el empoderamiento de los participantes

La integración de los conocimientos científicos, técnicos y pragmáticos (éstos últimos aportados por los integrantes de la comunidad) permitió resolver las distintas situaciones que se fueron generando en el transcurso de las actividades de construcción del biodigestor.

La participación de los integrantes de la comunidad originaria consistió en diversos aportes, entre los que se destacan:

- La fabricación de un buje interno que se encuentra incorporado en el adaptador tanque que conecta el digestor con el agitador. Este buje, que fue fabricado a medida con el empleo de un torno, le provee al eje del agitador la movilidad justa para permitir el giro del caño galvanizado y al mismo tiempo evitar el ingreso de aire dentro del tanque. Además para mejorar la estabilidad del agitador, colocaron un soporte hormigonado provisto de un rulemán que sirve como punto de apoyo externo al eje del agitador, de esta manera se logró un sistema más confiable que le confiere mayor robustez al punto de unión entre el agitador y el tanque (Figuras N° 3 y 4).



Figura N° 3. Adaptador con buje interno.



Figura N° 4. Agitador.

- La construcción en su totalidad, de una estructura guía para el normal desplazamiento de la campana flotante del gasómetro. Esta estructura es muy importante ya que evita que cuando la campana esté llena de biogás se desplace en sentido lateral limitando su capacidad de almacenamiento (Figura N° 5). El trabajo con el hierro no solamente fue muy importante en la ejecución de esta estructura, sino que también reutilizaron ángulos en desuso de una vieja cama elástica metálica para construir un soporte para la colocación del manómetro de agua.



Figura N° 5. Construcción de estructura guía para el gasómetro.

- Otra actividad en donde se reutilizaron materiales, fue en el cercado del área donde se construyó el biodigestor, el cual se realizó con materiales en desuso (postes y pallets) para evitar el ingreso de los animales que puedan dañar la tapa del tanque enterrado. Este cerco fue construido íntegramente por los miembros de la comunidad.
- Los integrantes de la comunidad brindaron asistencia permanente durante la instalación de los caños de polipropileno para la conducción del biogás, en trabajos que tenían que ver específicamente con la realización de las roscas para luego colaborar el ensamble de todos los accesorios (codos, niples, derivaciones T, reducciones) y componentes del sistema (filtro, manómetro, dispositivo de alivio de presión, etc.). Esta asistencia por parte de los participantes de la comunidad no solo consistió en aportar su experiencia en el trabajo con materiales, sino que también contribuyeron con ideas para fijar de la mejor manera la línea de conducción hasta la cocina de la vivienda.

En todo momento se optó por utilizar los materiales más accesibles en el lugar y además económicos.

3. Talleres participativos y formación de recursos humanos de la comunidad

Las reuniones de trabajo semanales fueron planificadas y programadas con antelación, lo que permitió contar con cinco integrantes de la comunidad en forma permanente en cada visita, quienes también colaboraron de manera continua en integrar a más personas interesadas en trabajar en las actividades, eso posibilitó que otros miembros de la comunidad tuvieran activa participación en las distintas etapas del armado del digestor.

En las capacitaciones realizadas en cada visita, además de cubrir los aspectos técnicos que tienen que ver con la construcción y operación de un biodigestor doméstico, también se puso énfasis en los beneficios que trae aparejado el aprovechamiento del biogás y del bioabono en un ambiente rural, relacio-

nando su funcionamiento con la utilización del estiércol animal que actualmente tiene un carácter ocioso y que se encuentra disponible en sus fincas. Se aprovechó los talleres para explicar características particulares del biogás y del bioabono, las opciones de uso y la forma óptima para su aprovechamiento.

Además de estar enfocados “en el hacer”, estos talleres crearon un ámbito propicio para que los participantes del proyecto puedan reflexionar acerca del trabajo que se iba realizando, y es en esta instancia donde se expusieron diversas inquietudes que tuvieron como ejes los siguientes interrogantes: ¿Qué cantidad de biogás vamos a obtener? ¿Cómo realizamos la carga del biodigestor? ¿Con qué frecuencia se carga el biodigestor? ¿Dónde almacenamos el bioabono? ¿Cómo aplicamos el bioabono a nuestros suelos? ¿Puedo utilizar otros residuos distintos al estiércol para realizar la carga?

Esta estrategia de acción-reflexión-interrelación de saberes en campo, no solamente permitió evacuar dudas, plantear soluciones y establecer mejoras a los problemas tecnológicos identificados, sino que también enriqueció a los alumnos y docentes y posibilitaron la formación de recursos humanos de la comunidad que hoy en día están capacitados para replicar el sistema de biodigestión construido e incorporar modificaciones y mejoras en el diseño propuesto, como así también a usar el bioabono para mejorar la sustentabilidad de sus suelos afectados a las prácticas agroganaderas que llevan a cabo.

Como resultado final, la ejecución de los talleres en donde se interrelacionaron conocimientos provenientes de la academia y de la experiencia propia de la comunidad, posibilitó el armado de una cartilla técnica denominado “Biodigestores plásticos de flujo continuo. Descripción y funcionamiento”. El mismo fue puesto a disposición de los miembros de la comunidad participante (Figura N° 6).



Digestores plásticos de flujo continuo. Descripción y funcionamiento.

Autores: Universidad Nacional de Salta. Año 2015



Proyecto de Extensión con participación estudiantil
"Producción Agrícola de Kiwicha y Chio con aprovechamiento de Biogás desde las prácticas culturales de la Comunidad de Lule-Eca Las Costas, Salta". Año 2015

Equipo de trabajo:

BAYON DE TORENA Nélide, Parrón Gustavo, Pasculli Mónica,
Jaramillo Ricardo, Gomes Sergio, David Torres, Karina F. Torano,
Ana Moreyra, Jesica Aguirre, Juan Guanco, Lourdes Quipildor.



Biodigestor – Biogás

Figura Nº 6. Cartilla técnica elaborada durante el proyecto (tapa y contratapa)

CONCLUSIONES

La finalización de la construcción del biodigestor fue posible gracias a la colaboración activa de los miembros de la comunidad, los cuales aportaron soluciones diversas que permitieron ejecutar el sistema de digestión en tiempo y forma.

La participación de la Comunidad Lule durante la implementación del proyecto, dio lugar a que internalicen una alternativa para el aprovechamiento de sus residuos orgánicos generados, a fin de ser reutilizados mediante la instalación de una tecnología de digestión anaeróbica adaptada a los recursos locales y a las características de la zona.

La interdisciplinariedad de los participantes favoreció la interrelación de los saberes académicos y comunitarios en busca de solucionar problemas puntuales durante el desarrollo del proyecto.

Se logró que los participantes de la comunidad reconozcan los beneficios de la implementación de la tecnología propuesta, estén capacitados para poder replicar el diseño concretado e incluso incorporar mejoras al mismo y que los integrantes universitarios adquieran destreza en la instalación y operación de tecnologías sustentables en un ambiente particular.

BIBLIOGRAFÍA

- Gropelli, E. (2012). Tecnologías para tratamiento anaeróbico. Apuntes teóricos de clase. Curso optativo de Gestión Integral de Residuos. FIQ. UNL.
- Huerga, I. R.; Butti, M.; Venturelli, L. (2014). Biodigestores de pequeña escala. Un análisis práctico sobre su factibilidad. EEA Oliveros. Instituto de Ingeniería Rural. Ed. INTA. Buenos Aires. Argentina.
- Jaramillo, R; Bayón, N; Tito, M. (2015). Encuentro de saberes. Biodigestor de la Comunidad Originaria Lule, Salta. VII Jornadas de la Facultad de Ciencias Naturales: Investigación, Tecnología y Extensión. V Jornadas de Enseñanza de las Ciencias Naturales. I Jornada de Unidad Integrada INTA-UNSa. Impreso en Argentina ISBN 978-987-633-151-7, p 91. Resumen. Universidad Nacional de Salta, Noviembre de 2015.
- Red Agrometeorológica. Ministerio de la Producción y el Empleo de la Provincia de Salta.
- Rivero, O. (2009). Biogás en Bolivia Programa "Viviendas autoenergéticas" una nueva forma de ver el futuro energético-ambiental del país en área rural. Rev. DELOS vol. 2. N°4.

La calidad del agua como una herramienta para la gestión sustentable de una cuenca rural antropizada de Entre Ríos

Mg. Ing. Alejandra Arbuet
Mg. Ing. Graciela Pusineri
Mg. Lic. Nancy Piovano
Mg. Ing. Cristóbal Lozeco
Lic. Mariana Romanatti

Facultad de Ingeniería y Ciencias Hídricas
Universidad Nacional del Litoral

RESUMEN

El trabajo fue realizado en el marco del Proyecto de Extensión de Interés Social “*Herramientas estratégicas para la gestión sustentable de los recursos hídricos en una cuenca rural antropizada*”, de la Facultad de Ingeniería y Ciencias Hídricas de la UNL. El ámbito geográfico donde se desarrollaron las actividades fue la cuenca del Arroyo Sauce Grande, en el departamento Paraná de la provincia de Entre Ríos. El proyecto tuvo una duración de 2 años (2013 a 2015).

Los recursos hídricos superficiales en la provincia de Entre Ríos han sido sometidos en las últimas décadas a procesos de degradación como producto de la acción antrópica. Las descargas de aguas residuales de origen industrial, urbano y doméstico, sumado al sobreuso de agroquímicos utilizados en los cultivos, constituyen una de las principales causas de contaminación de las aguas superficiales. Pero no se tiene información de estudios realizados para conocer la situación del agua superficial en cursos de agua interiores de la Provincia, producto de contaminaciones ya sean puntuales o difusas, antrópicas o naturales.

En este contexto se planteó la necesidad de estudiar la calidad del agua del Aº Sauce Grande y su aptitud para distintos usos, tales como el agricultura e industria, como base para la gestión sustentable de la cuenca.

El objetivo general del proyecto fue estudiar la variación espacial y temporal de la calidad de los recursos hídricos superficiales y diseñar herramientas estratégicas para su gestión sustentable en la cuenca.

La información básica para este trabajo se obtuvo de los análisis fisicoquímicos y bacteriológicos realizados al agua del arroyo en ocho puntos de muestreo, durante seis fechas a lo largo de los dos años de trabajo. Esto fue completado con un relevamiento de las actividades económicas que se desarrollan en la misma.

Los resultados obtenidos fueron presentados en diferentes talleres realizados en las dos Escuelas Agrotécnicas y Juntas de Gobierno de la zona, a las que asistieron autoridades y docentes de las escuelas, personal de organismos gubernamentales provinciales y comunales, legisladores, integrantes de ONGs y vecinos.

Además se realizó un Taller en la Escuela Normal Rural “Almafuerte”, donde se presentó material didáctico con actividades sugeridas para que los docentes realicen con los alumnos. También se realizó una encuesta a los docentes con el fin de relevar el nivel de conocimiento sobre las problemáticas de la cuenca, así como la disponibilidad de información y material didáctico en las escuelas comprendidas en el área de estudio, con el objeto de analizar herramientas que faciliten la transposición didáctica de los contenidos teórico-prácticos del proyecto.

En los talleres y reuniones realizados, se observó gran interés de los participantes en los objetivos y resultados del proyecto y en especial por algunos valores elevados de parámetros fisicoquímicos medidos (nitratos, amoníaco y coliformes), indicadores de ciertos niveles de contaminación de las aguas del arroyo Sauce Grande.

INTRODUCCIÓN

Los recursos naturales en la provincia de Entre Ríos han sido sometidos en las últimas décadas a procesos de degradación como producto de la acción antrópica. La degradación del recurso agua por el sobreuso de agroquímicos utilizados en los cultivos constituye una de las principales causas de su contaminación. Las descargas de aguas residuales de origen industrial, urbano y doméstico son otro factor responsable del deterioro de los cursos de agua.

La provincia de Entre Ríos cuenta con legislación que establece las pautas de calidad y los valores guía de parámetros fisicoquímicos y bacteriológicos admisibles para el agua de consumo humano y los máximos permitidos para efluentes que se vuelcan a ríos y arroyos, de un número reducido de parámetros, pensados fundamentalmente en la no afectación de la salud humana. Pero no se tiene información de estudios realizados para conocer la situación del agua superficial en cursos de agua interiores de la Provincia, producto de contaminaciones puntuales o difusas, antrópicas o naturales. En este con-

texto se planteó estudiar la calidad del agua del Arroyo Sauce Grande y su relación con la actividad productiva que se realiza en la cuenca, tales como la agricultura, ganadería e industria, como base para la gestión sustentable de su cuenca de aportes.

Este trabajo se desarrolló en el marco del Proyecto de Extensión de Interés Social “*Herramientas estratégicas para la gestión sustentable de los recursos hídricos en una cuenca rural antropizada*”, entre los años 2013 y 2015. Las organizaciones de la comunidad involucradas en el proyecto son: Secretaría de Ambiente, Dirección General de Recursos Naturales y Dirección de Hidráulica del Gobierno de la provincia de Entre Ríos, Escuela Agrotécnica “Las Delicias” y Parque Escuela Rural “E. Berduc” dependientes del Consejo General de Educación, Escuela Normal Rural “Almafuerte” dependiente de la UADER y la Asociación pro Consorcio de cuenca del A° Sauce Grande.

ÁREA DE ESTUDIO

El trabajo se realizó en la cuenca del A° Sauce Grande, afluente del A° Las Conchas, ubicada en el Departamento Paraná de la provincia de Entre Ríos.

La cuenca posee una superficie de 15.000 ha, y en ella se localizan cinco pequeñas localidades que suman unos 3000 habitantes: Aldea María Luisa, Sauce Montrull, Gobernador Etchevehere, Sauce Pinto y Villa Fontana, como muestra en la Figura N° 1.

Además hay dos escuelas, la Escuela Agrotécnica “Las Delicias” ubicada en la parte alta de la cuenca y la Escuela Normal Rural “Almafuerte” ubicada en la parte baja de la cuenca.



Figura N°1: Ubicación general de la cuenca del Aº Sauce Grande.

Tiene una red hidrográfica muy desarrollada con una longitud de 33 km por el cauce principal y con una pendiente media elevada de 2,66 m/km, lo cual provoca un rápido traslado de las crecidas desde sus nacientes hasta la desembocadura. El paisaje en su mayor parte es ondulado y muy dinámico. Los procesos de degradación de suelos, especialmente por erosión hídrica, son potencialmente importantes.

MARCO TEÓRICO

Se denomina “cuenca hidrográfica” al territorio delimitado por líneas divisorias de aguas, conformado por una red hidrográfica, en donde la precipitación que cae escurre hacia un mismo punto, conduciendo la escorrentía a un curso de agua principal.

Una característica fundamental de la cuenca es la interrelación e interdependencia entre los sistemas físico y biótico y el sistema socioeconómico e institucional formado por todos los usos y usuarios de la cuenca y por actores externos.

La cuenca constituye la unidad territorial para promover la Gestión Integrada de los Recursos Hídricos (GIRH). La GIRH está basada en la gestión equitativa, eficiente y sustentable del uso del agua. Su monitoreo constituye un insumo básico del proceso de gestión sustentable, según los Principios de Dublín (CIAMA, 1992).

Para realizar una gestión eficiente en una cuenca se requiere de información fiable y organizada, que permita prevenir y/o resolver problemas y tomar decisiones. Por ello el monitoreo y la evaluación son componentes clave de las actividades de gestión de cuencas. El objetivo del monitoreo es ayudar a los responsables de la gestión y a las partes interesadas a aprender juntos, con miras a mejorar la planificación y la implementación de programas.

La calidad de los recursos hídricos es modificada, en mayor o menor medida, cuando reciben la descarga directa o indirecta de vertidos industriales, agrícolas, ganaderos, domésticos, sedimentos producidos por la erosión de suelos, y por la modificación en el uso del suelo de la cuenca (mayor urbanización, reducción de superficie de montes nativos, etc.).

La fuente contaminante puede ser puntual, como aporte directo de efluentes industriales y domésticos (ej. efluentes de frigoríficos, tambos y ciudades) o difusa, como aporte indirecto (ej. fertilizantes aportados por escorrentía de campos agrícolas, sedimentos de arrastre de los campos), como se puede observar en la Figura N° 2.

La Food and Agriculture Organization of the United Nations (FAO, 2007) señala que un indicador cuantifica y simplifica un fenómeno, ayuda a entender realidades complejas y dice algo acerca de los cambios en un sistema.

Los indicadores son seleccionados para suministrar información acerca del funcionamiento de un sistema específico y son fundamentales para la toma de decisión y el manejo del recurso estudiado.



Figura N°2: Esquema de las fuentes difusas y puntuales de contaminación de los recursos hídricos.

Bajo ese concepto se determinaron en este trabajo indicadores técnicos ambientales como son los Índices de Calidad de Agua (ICA) (Fernández, 2005), basados en mediciones fisicoquímicas y bacteriológicas de los recursos hídricos superficiales.

OBJETIVOS

El objetivo general de este proyecto es conocer la variación espacio-temporal de la calidad del agua superficial y diseñar herramientas estratégicas para la gestión sustentable de los recursos hídricos en la cuenca del Arroyo Sauce Grande (provincia de Entre Ríos).

Los objetivos específicos son:

1. Realizar un estudio diagnóstico de las posibles fuentes de contaminación de los recursos hídricos de la cuenca.
2. Monitorear la calidad de agua en distintos puntos de la cuenca.
3. Determinar índices de calidad de agua en distintos puntos de monitoreo.
4. Implementar programas comunicacionales y educativos dirigidos a distintos actores de la cuenca.

ACTIVIDADES REALIZADAS

El proyecto se desarrolló en dos ámbitos, uno hacia el interior del equipo extensionista y otro en campo. Con el equipo extensionista, que está integrado por profesionales provenientes de distintas disciplinas, se realizaron las tareas previas a la salida a campo, el análisis y procesamiento de la información recopilada (generación de tablas y mapas temáticos), que luego fueron presentadas en los distintos talleres y reuniones. En el campo se realizaron las actividades de relevamiento en el área de estudio, muestreos del agua del arroyo y los talleres y reuniones con distintos actores sociales y productivos y en particular con las escuelas agrotécnicas.

Relevamiento de las actividades productivas

La principal actividad productiva en la cuenca es agropecuaria, pero también hay muchos criaderos de pollos (parrilleros y ponedoras) y cerdos, feedlots (engorde a corral), tambos, un frigorífico y fábrica de productos lácteos, que son fuentes de contaminación de los recursos hídricos superficiales y subterráneos. Ver Foto N°1.



Foto N°1: Actividades productivas en la cuenca a) feedlots b) criaderos de pollos.

A partir de información suministrada por SENASA y de un análisis detallado realizado en Google Earth, donde se identificaron visualmente distintos establecimientos productivos, se ubicaron en una capa de un SIG un total de 101 establecimientos.

De lo observado en campo se pudo verificar que no todos los feedlots cumplen con las “distancias de protección” establecidas en la legislación provincial y algunos no están identificados en la base de datos del SENASA.

Estudio de las lluvias

La Dirección de Hidráulica suministró las series de lluvias registrados por la Estación experimental del INTA-Paraná ubicada en Oro Verde, son datos pluviométricos diarios (desde 1934) y pluviográficos. Dicha información fue analizada y procesada para este proyecto.

En los primeros días del mes de Abril del 2014 se produjo un evento de precipitación de gran importancia, que provocó la crecida del arroyo y el desborde de sus aguas, ocasionando la inundación en algunas casas de las localidades de Aldea María Luisa y Sauce Montrull (ver Foto N°2). Los pobladores de Sauce Montrull se vieron muy sorprendidos en la madrugada del 6 de abril, porque la lluvia ocurrió en la parte alta de la cuenca y no en esa zona.

Según los valores registrados en el pluviógrafo del INTA, la lluvia comenzó el 5 de abril y finalizó el 8 de abril, con 4 eventos de distintas intensidades. En total la lluvia registrada en las 60 horas fue de 213 mm. En el primer evento se registró una precipitación acumulada de 134mm en 460 minutos de duración.



Foto N°2: Situación del arroyo en Sauce Montrull en la madrugada del 6/Abril/2014 (Fuente CAPS Sauce Montrull).

Diseño de la red de monitoreo y del protocolo de muestreo

La información básica para este trabajo surge de los análisis fisicoquímicos y bacteriológicos realizados en el agua del arroyo Sauce Grande en ocho puntos de muestreo.

Los puntos de muestreo se distribuyeron de manera de tener fácil acceso y que abarquen espacialmente toda la cuenca.

Para llevar a cabo el monitoreo se diseñó en el equipo extensionista un “Protocolo de Muestreo, Transporte y Conservación de Muestras de Agua Superficial”, de manera de asegurar que la muestra sea representativa de la fuente cuya calidad se desea evaluar, que no se deteriore ni se contamine antes de llegar al laboratorio.

Parámetros medidos en campo y laboratorio

De acuerdo al objetivo de este trabajo se seleccionaron los parámetros a medir en campo y laboratorio, que corresponden a los que más frecuentemente se utilizan como indicadores de calidad del agua superficial.

Los parámetros que se midieron en campo son: temperatura ambiente, temperatura del agua, pH, conductividad y oxígeno disuelto.

Los laboratorios que participaron en este trabajo para la determinación de los parámetros pertenecen a la FICH (Laboratorio de Química y Ambiente), al Centro Científico y Tecnológico (CCT) del CONICET Santa Fe y al Instituto de Desarrollo Tecnológico para la Industria Química (INTEC).

Determinación de los Índices de Calidad de Agua (ICA)

Los ICA fueron propuestos por primera vez, de una manera formal y demostrada, a finales de los años 60. En 1987 Dinius desarrolló un ICA de uso generalizado, con 12 parámetros fisicoquímicos y microbiológicos, estableciendo valores límites del ICA de acuerdo con el uso a que se destine el recurso hídrico.

De acuerdo a los parámetros medidos, la actividad productiva y los usos que se realiza del agua en el arroyo, se definió en este trabajo un índice especial con 10 parámetros, al que se lo llamó ICA-Sauce.

ICA-Sauce = Función (Conductividad específica, Oxígeno Disuelto, pH, Amoníaco, DQO, Nitratos, Sólidos suspendidos, Fosfatos, Coliformes totales, Coliformes fecales)
Dinius asoció el valor numérico del ICA a seis rangos de clasificación de la calidad del agua, teniendo en cuenta las características que debe presentar el recurso hídrico de acuerdo con el uso a que se destine, como se lista en las Tablas N°1 y N°2.

Esta clasificación es la adoptada para el ICA-Sauce.

Tabla N° 1: Clases según Dinius:

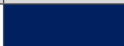
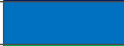



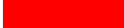
Clase	Color
(E) Excelente	
(A) Aceptable	
(LC) Levemente Contaminada	
(C) Contaminada	
(FC) Fuertemente Contaminada	
(EC) Extremadamente Contaminada	

Tabla N° 2: Clases según Dinius para distintos usos:

Valor ICA	Abastecimiento Público	Agricultura	Industrial	Pesca y vida acuática	Recreación General
100	No requiere tratamiento para consumo	No requiere purificación para riego	No requiere purificación	Aceptable para todos los organismos	Aceptable para cualquier deporte acuático
80	Tratamiento menor requerido	Purificación menor para cultivos que requieren una alta calidad de agua	Purificación menor para algunos procesos		
70	Dudoso consumo sin tratamiento				
60	Tratamiento de potabilización necesario	Utilizable en la mayoría de los cultivos	No requiere tratamiento para industria normal	Limite peces muy sensible	Restringir deportes de inmersión
50				Dudosos la pesca sin riesgo a la salud	
40	Dudoso para consumo	Tratamiento requerido en la mayoría de los cultivos	Tratamiento mayor parte de industrias	Vida acuática limitada a especies muy resistentes	Dudoso para contacto con el agua
30	Inaceptable para consumo				Inaceptable para pesca
20		Uso solo en cultivos muy resistentes	Uso muy restringido	Inaceptable para vida acuática	Contaminación visible
10		Inaceptable para riego	Inaceptable para cualquier industria		Inaceptable para recreación
0					

Talleres y reuniones

Se realizaron varios talleres y reuniones a las que asistieron funcionarios del Gobierno Provincial, docentes y alumnos de las escuelas Agrotécnicas de la zona, del Parque Escuela Rural “E. Berduc”, Juntas de Gobierno, integrantes de la Asociación pro Consorcio de cuenca del Aº Sauce Grande y vecinos en general, donde se presentó el proyecto, las actividades desarrolladas y resultados obtenidos hasta el momento de cada reunión.

Se listan algunos de los talleres realizados:

- 4 de junio del 2014 - Jornada de Educación Ambiental organizado por las autoridades de la Escuela Normal Rural “Almafuerte”
- 1 de Julio de 2014 – Taller en Parque Escolar Rural “Enrique Berduc”
- 11 de Julio de 2014 – Taller en Junta de Gobierno de Sauce Montrull (*)

- 19 de Setiembre de 2014 – Taller en Escuela Agrotécnica “Las Delicias” (*)
- 29 de Abril del 2015 – Taller en la Escuela Agrotécnica “Las Delicias” (*)
- 04 de Julio de 2015 – Taller en Cooperativa de Agua Potable de Sauce Montrull (*)
- 05 de Septiembre de 2015 – Taller en Coop. de Agua Potable de Aldea Maria Luisa (*)

(*) Fueron organizados y coordinados por el PEIS.

Para dar a conocer el PEIS se diseñó un tríptico donde se presentaron los objetivos, destinatarios, instituciones participantes y los responsables del proyecto, como se observa en la Figura Nº3. Este tríptico impreso se distribuyó entre los participantes de los talleres y reuniones.



Figura Nº3: Interior del tríptico diseñado para distribuir en los talleres.

Además se realizó un Taller especialmente preparado con los docentes de la Escuela Normal Rural “Almafuerte”, el que fue coordinado con autoridades de la misma. En dicho taller se presentó el proyecto y se entregó material didáctico con actividades sugeridas para que los docentes realicen con los alumnos, como mapas y links con información.

También se realizó una encuesta a los docentes con el fin de relevar el nivel de conocimiento sobre la problemática del proyecto, así como la disponibilidad de información y material didáctico en las escuelas comprendidas en el área de estudio, con el objetivo de analizar herramientas que faciliten la transposición didáctica de los contenidos teórico-prácticos del proyecto.

RESULTADOS

Actividad productiva y calidad del agua

Los resultados referidos a la actividad productiva en la cuenca y a los muestreos realizados al agua del arroyo, fueron procesados en mapas y planilla:

- Mapas temáticos construidos en un Sistema de Información Geográfica (SIG).
 5. Ubicación de la cuenca del Aº Las Conchas
 6. Ubicación de la cuenca del Aº Sauce Grande, localidades y escuelas agrotécnicas
 7. Imagen satelital de la cuenca del Aº Sauce Grande
 8. Modelo digital de elevación de la cuenca
 9. Ubicación de los puntos de muestreo
 10. Distribución de los establecimientos productivos en la cuenca
- Planillas con los valores de los parámetros medidos en campo y laboratorio en los muestreos realizados en los ocho puntos estudiados, para cada fecha de muestreo: 12/11/2013, 18/03/2014, 10/06/2014, 18/11/2014, 10/03/2015, 07/09/2015. En la Tabla Nº 3 se muestra una a modo de ejemplo.

- Mapas con los valores de ICA. Para poder analizar la variación espacio-temporal de los ICA Sauce obtenidos se generó un SIG, donde se visualiza cada punto estudiado según la clasificación para el uso agrícola e industrial.
- En la Figura Nº4 se pueden ver los valores de ICA según la clasificación para uso agrícola e industrial., en dos fechas y en cada punto de muestreo, variando entre “fuertemente contaminada”, “contaminada” y “levemente contaminada”.

Todo este material fue incorporado a un Informe Técnico final, el cual fue presentado a las instituciones participantes y a los distintos actores del proyecto..

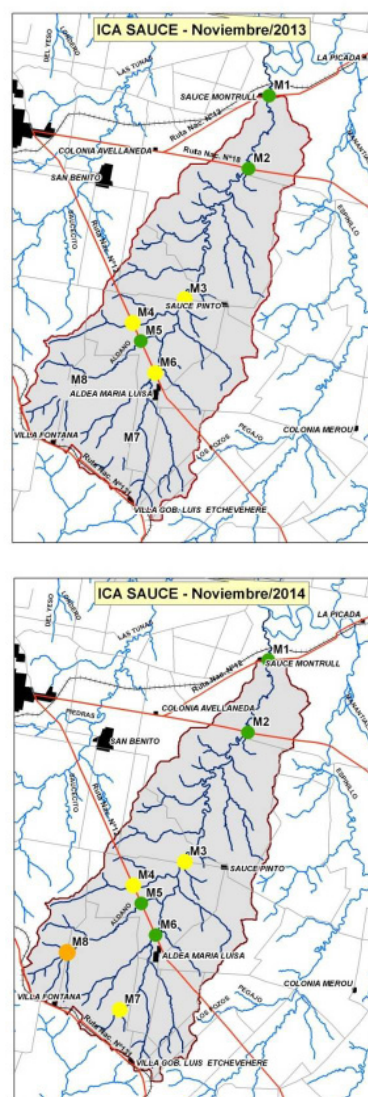


Figura Nº4: Mapas con los valores de ICA Sauce para dos fechas de muestreo y clasificación para agricultura e industria.

TALLERES Y REUNIONES

En los distintos talleres y reuniones realizados, los distintos actores de la cuenca se mostraron muy interesados por los resultados obtenidos y en especial por los valores elevados de algunos de los parámetros fisicoquímicos medidos, como son los nitratos, amoníaco y coliformes, y las causas que los originan.

Las charlas fueron muy interesantes ya que no sólo los vecinos se informan de los resultados del proyecto, sino que los integrantes del equipo extensionista reciben información de parte de ellos.

Otro tema de gran interés en los vecinos es el manejo de los Feedlot, tambos y criaderos de ganado porcino, como fuente de coliformes totales y fecales, teniendo en cuenta el poco control existente. Las dos escuelas Agrotécnicas de las cuencas poseen tambo y en ambas se plantea el problema de los efluentes, a los que las instituciones están buscando realizar un tratamiento.

En general hay una muy buena recepción del proyecto y los distintos actores están interesados en que se continúen realizando estudios con resultados concretos, ofreciendo además su colaboración y participación.

Tabla N° 3: Resultados del muestreo del 18/11/2014.

	Parámetro	Unidad de medida	M1 Sauce Montrull	M2 Ruta N°18	M3 Sauce Pinto	M4 Frigorífico	M5 A° Aldano	M6 Ma Luisa	M7 Las Delicias	M8 V. Fontana
Datos de campo	Temp. ambiente	°C	29	34	32	32	31	33	28	29
	Temp. agua	°C	25	25	24	27	24	24	25	19
	Difer. temperatura	°C	4	9	8	5	7	9	3	10
	Conductividad	µS/cm	996	697	884	2270	987	861	1311	1576
	Oxígeno disuelto	mg/L	8,98	10.05(*)	3,12	11(*)	6,01	9,4	5,46	1,15
Laboratorio FICH	pH		7,56	7,43	7,88	8,10	8,14	8,30	8,77	7,89
	Amoníaco	mg/ L de N	0,12	0,14	<LD	76	0,20	0,45	0,25	3,7
	Sulfatos	mg/L	78	62	65	36	36	64	70	42
	DQO	mg O2/L	20	50	110	175	80	50	230	350
	Nitratos	mg/L	7,3	4,8	3,0	3,4	9,3	3,6	4,6	4,0
	Sólidos totales	mg/L	805	665	752	1126	785	965	890	1508
	Sólidos suspendidos	mg/L	225	183	228	452	238	354	215	365
Laboratorio CCT	Fósforo total	mg/L	ND	0,3	3,6	12	2,2	0,6	4,2	10
	Coliformes totales	NMP/100 mL	43	150	93	75	210	1100	460	>1100
	Coliformes fecales	NMP/100 mL	43	75	23	43	75	75	43	75
Laboratorio INTEC	Endosulfán I	ng/L	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND
	Endosulfán II	ng/L	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND
	Endosulfán Sulfato	ng/L	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND
ICA Sauce			68	60	49	31	53	60	47	29

NA: No Analizado, ND: No detectado, NM: No Muestreado, Nmed: No Medido, <LD: Menos del límite de detección, (*) Valor dudoso

NUEVO PROYECTO DE EXTENSIÓN

A poco de andar de este PEIS, surgió la idea del equipo extensionista, a partir de las charlas y reuniones con los distintos actores de la cuenca, de generar un nuevo proyecto. El nuevo proyecto titulado “*Gestión integrada de los recursos hídricos en la cuenca del A° Sauce Grande, provincia de Entre Ríos. Propuesta de creación de una organización de cuenca con participación de distintos actores sociales*”, fue presentado y aprobado en la UNL en la convocatoria 2014, siendo dirigido por el Ing. Cristóbal Lozeco.

CONCLUSIONES

Los valores de los distintos parámetros físicoquímicos determinados en el A° Sauce Grande muestran cómo la actividad productiva (en especial los feedlot e industrias) y las descargas domésticas, afectan la calidad del agua superficial, ya sea con fuentes puntuales o difusas.

Los valores de ICA-Sauce obtenidos en los 46 muestreos realizados permiten calificar al agua del A° Sauce Grande como “levemente contaminada”, “contaminada” y “fuertemente contaminada” para los usos agrícolas e industriales, situación que preocupa a los vecinos.

La determinación de ese índice y su presentación en mapas, permitió generar una herramienta útil para contribuir a la gestión sostenible de la cuenca, tanto para los organismos de gestión como para los distintos actores productivos y sociales involucrados en el uso y manejo del agua.

Se destaca que en los talleres y reuniones realizadas, los distintos actores de la cuenca se interesaron por los resultados del proyecto y en especial por los valores elevados de algunos de los parámetros físicoquímicos medidos, como nitratos, amoníaco y coliformes, y por las causas que los originan.

Merece destacarse la sinergia lograda en el equipo extensionista en el cual participan docentes-investigadores con variada formación disciplinar.

BIBLIOGRAFÍA

- Conferencia Internacional sobre el Agua y el Medio Ambiente CIAMA, 1992, “Declaración de Dublín sobre el agua y el desarrollo sostenible”, Dublin, Irlanda <http://www.wmo.int/pages/prog/hwrrp/documents/espanol/icwedeecs.html>
- FAO, 2007, “Evaluación exhaustiva del manejo del Agua en Agricultura. Agua para la Alimentación, Agua para la Vida”. Londres: Earthscan y Colombo: Instituto Internacional del Manejo del Agua., ISBN 978-92-5-306020-7
- Fernández, N., Solano, F., 2005, “Índices de Calidad de Agua e Índices de Contaminación”
- Universidad de Pamplona, Colombia.

Necesidades de capacitación orientadas a mejorar el manejo de agroquímicos en pequeños establecimientos agropecuarios del sudoeste bonaerense (SOB)

Dra. Andrea Savoretti

Dra. Carmen Cincunegui

Téc. Andrea Distel

Mg. Delia Leguizamón

Lic. María Pia Mangiapane

Universidad Provincial del Sudoeste

INTRODUCCIÓN

El trabajo está orientado a relevar los conocimientos, actitudes y prácticas de quienes aplican agroquímicos en el partido de General Lamadrid con el objetivo de identificar las necesidades de capacitación, particularmente de los pequeños y medianos productores Sudoeste Bonaerense (SOB), para luego elaborar acciones de formación de aplicadores responsables.

La información obtenida permitirá identificar las necesidades de capacitación para luego poder diseñar instrumentos acordes de sensibilización y capacitación para la correcta manipulación de los agroquímicos y sus envases, considerando que los riesgos para la salud y el medio ambiente ocasionados por éstos no radica en el producto en sí, sino en el uso inadecuado de los mismos.

OBJETIVOS

- Relevar las prácticas utilizadas en la manipulación de agroquímicos por trabajadores agropecuarios del SOB, y el grado de conocimiento que poseen respecto a

los riesgos sobre su salud, su entorno y el medio ambiente provocados por un incorrecto manejo;

- Identificar las necesidades de capacitación para posteriormente diseñar acciones de sensibilización y capacitación dirigidas a adquirir conocimientos sobre la correcta manipulación de agroquímicos.

METODOLOGÍA

Bases para la obtención de la información

Este trabajo forma parte de un proyecto más amplio, que en una primera etapa espera determinar la cantidad anual de envases de agroquímicos a tratar en el SOB, el tipo de envases que se utilizan y el nivel de conocimiento, las actitudes y prácticas de los encuestados en relación con la utilización de los agroquímicos y sus envases.

Para ello, se realizó una minuciosa búsqueda de información secundaria y además se diseñó e implementó un relevamiento de información primaria a productores de es-

establecimientos agropecuarios del distrito de General Lamadrid. En principio, la estimación del resto de los partidos que integran el SOB se realizará con información secundaria, adecuadamente ajustada según los resultados obtenidos en el caso de estudio.

La unidad estadística considerada es la explotación agropecuaria (EAP), definida como unidad de organización de la producción que produce bienes agrícolas, pecuarios o forestales destinados al mercado; tiene una dirección ejercida por el productor que asume la gestión y los riesgos de la actividad productiva, con una superficie no menor a 500m², integrada por una o varias parcelas ubicadas dentro de los límites de una misma provincia; y que utiliza en todas las parcelas algunos de los mismos medios de producción de uso durable y parte de la misma mano de obra.

La base de datos se construyó a partir de información obtenida del registro de contribuyentes de la Tasa Vial facilitada por la Secretaría de Producción Municipal, la que se contrastó con la nómina de socios que posee la Sociedad Rural de General Lamadrid, pudiendo incorporar productores que no poseen inmuebles rurales en el distrito (y por lo tanto no son contribuyentes de la tasa vial), pero que arriendan lotes en este partido para desarrollar actividades agropecuarias.

Caracterización de la muestra

Para la realización del trabajo de campo se empleó un muestreo estratificado basado en la información de la cantidad de hectáreas (has) de cada establecimiento, bajo el supuesto que la utilización de agroquímicos y manipulación de sus envases diferirá de acuerdo a la dimensión de los dichos establecimientos.

Los estratos son mutuamente complementarios y colectivamente exhaustivos, además de internamente homogéneos. En cada estrato se selecciona una muestra aleatoria mediante afijación proporcional: la muestra se distribuye proporcionalmente al número de unidades.

Para garantizar una confiabilidad del 95% y

permitir un error muestral del 5%, la muestra debe contener 89 establecimientos agropecuarios distribuidos proporcionalmente como se muestra la Tabla N° 1.

Tabla N°1: Composición de la Muestra

SUPERFICIE	NÚMERO DE ESTABLECIMIENTOS AGROPECUARIOS	
	En el distrito de Lamadrid	Tamaño de la Muestra
Menos de 50 has	23	6
Entre 50 y 199 has	69	20
Entre 200 y 499 has	117	27
Entre 500 y 999 has	88	18
Entre 1.000 y 1499 has	35	7
Entre 1.500 y 1999 has	18	4
A partir de 2.000 has	39	7
TOTAL	389	89

El cuestionario¹ empleado para la investigación contó con un bloque de preguntas orientadas a estimar el tipo y cantidades de agroquímicos utilizados en las EAPs, dos bloques enfocados a relevar el nivel de conocimiento, las actitudes y prácticas de los encuestados en relación con la utilización de los agroquímicos y sus envases, y un último bloque de preguntas orientado a indagar cuál es el impacto del uso de agroquímicos sobre la salud de los trabajadores que se ocupan de la aplicación y sobre el medio ambiente.

¹ El cuestionario empleado para la investigación se basa, con algunas modificaciones, en el cuestionario de la investigación “La problemática de los agroquímicos y sus envases, su incidencia en la salud de los trabajadores, la población expuesta y el ambiente” (ISBN 978-987-96256-7-5, Año 2007), un estudio colaborativo multicéntrico desarrollado por el Ministerio de Salud, Secretaría de Ambiente y Desarrollo Sustentable y la Organización Panamericana de la Salud, y coordinado por la Asociación Argentina de Médicos por el Medio Ambiente (AAMMA). Dicho estudio se desarrolló mediante una “Encuesta a aplicadores” y una “Encuesta al encargado de la disposición de los envases de agroquímicos”

Entrevistados

Los encuestados fueron principalmente los productores agropecuarios (37%), que incluye tanto propietarios como arrendatarios, mientras que los empleados rurales respondieron las preguntas en el 26% de los casos. Otro grupo encuestado y que representa el 24% de la muestra, son los aplicadores de agroquímicos. Más allá de la función o rol formal asignado en el establecimiento agropecuario, el 53% de los que respondieron al cuestionario se encarga de la aplicación directa del agroquímico, un 10% lo prepara pero no lo aplica, mientras que un 20% ni aplica ni prepara.

USO Y MANEJO DE AGROQUÍMICOS Y SUS ENVASES AGROQUÍMICOS MÁS HABITUALES

Al consultar sobre los agroquímicos que habitualmente utiliza, sin dudas el de uso más extendido es el herbicida no selectivo de amplio espectro de principio activo glifosato (N-fosfonometilglicina, $C_3H_8NO_5P$, CAS 1071-83-6) aplicado en el 100% de los casos. La presentación comercial predominante del glifosato es el envase plástico tipo bidón de 20 litros (94%) y en menor medida (6%) el mismo tipo de recipiente pero con un contenido de 25 litros. En términos globales promedio se podría afirmar que se aplican anualmente 6,53 litros de glifosato por hectárea implantada.

El segundo agroquímico más utilizado es el 2,4-D (ácido 2,4-diclorofenoxiacético), es un herbicida sistémico hormonal auxínico muy común, usado en el control de malezas de hoja ancha. También se detectó el uso de un producto similar, el 2,4-DB (ácido 2,4-diclorofenoxibutírico) aunque en menor medida, ya que solo se manifiesta su utilización en el 15% de los casos mientras que el 2,4-D es aplicado por el 86% de los productores encuestados. En cuanto a la presentación comercial, lo más difundido es, al igual que el glifosato, el envase plástico tipo bidón de 20 litros (81%), seguido del envase de 5 litros

(14%), siendo el 5% restante cubierto por el envase que contiene 10 litros del producto. En términos generales el volumen de 2,4-D asciende a 1,14 litros por hectárea implantada por año.

Otro agroquímico muy utilizado es el que se conoce comercialmente como "Dicamba" que corresponde a la sal de dimetilamina del ácido 3,6-dicloro-2-metoxi-benzoico. Se trata de un herbicida selectivo post-emergente soluble en agua, para el control de maleza de hoja ancha. Sobre el total de productores encuestador, un 52% manifestó hace uso de este producto. A diferencia de los herbicidas anteriores, la presentación comercial preferida (prácticamente en el 90% de los casos) es el bidón de 5 litros, y se aplica a razón de 0,37 Litros/ha implantada/año.

En cuanto a los insecticidas se detectó de uso habitual en el 37% de los casos la cipermetrina, que es un insecticida piretroide de amplio espectro. Se utiliza principalmente para combatir la oruga militar verdadera (*Pseudaletia adultera*) en cultivos de trigo, chinche verde (*Nezara sp*) en alfalfa y soja; gusanos cortadores (*Agrotis spp.*, *Euxoa spp.*) en maíz, sorgo, girasol y alfalfa; e isoca medidora (*Rachiplusia nu*) en soja y girasol, entre otras. La cipermetrina se comercializa líquida en bidones de 5 litros (70%), aunque también existen en el mercado presentaciones alternativas de 3, 10 y 20 litros. La dosis promedio es de 0,12 Litros/ha implantada/año.

Un resumen de la información detallada anteriormente se vuelca en la Tabla N°2. Allí se puede apreciar que el glifosato es el agroquímico que se utiliza en mayor proporción, tanto en cantidad de productores que lo aplican como en las dosis expresadas en Litros por hectárea implantada. Los envases vacíos derivados de la aplicación de este herbicida representan más del 67% del total de envases de agroquímicos generados.

Tabla N°2: Principales Agroquímicos utilizados en el Distrito de Gral. Lamadrid

Agroquímico	% Productores que lo utilizan	Dosis Promedio (L./ha/año)	Presentación más habitual	Cantidad. litros anuales	Nº envases anuales
Glifosato	100%	6,53 (L./ha)	Bidón x 20 litros	1.042.239	52.112,0
2,4-D	86%	1,14 (L./ha)	Bidón x 20 litros	192.759	9.122,7
Dicamba	52%	0,37 (L./ha)	Bidón x 5 litros	59.294	11.858,8
Cipermetrina	37%	0,12 (L./ha)	Bidón x 5 litros	19.177	3.835,6

Dado que la aplicación de un agroquímico no resulta excluyente para la aplicación de otro, en la Figura N°1 se muestra la participación relativa de cada agroquímico sobre el total de litros aplicados anualmente en el distrito de General Lamadrid.

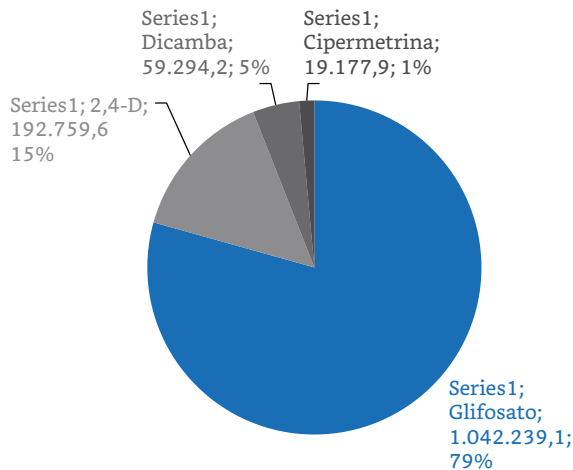


Figura N° 1. Participación relativa de los principales agroquímicos sobre el total de litros aplicados anualmente en el Distrito de Gral. Lamadrid.

PRÁCTICAS EN LA COMPRA, ALMACENAMIENTO, MANIPULACIÓN Y APLICACIÓN DE AGROQUÍMICOS

Los agroquímicos se adquieren fundamentalmente en los comercios de venta de agroquímicos (95,5%), mientras que una minoría los hace a través de particulares, por ejemplo, ingeniero agrónomo (2,3%), cooperativas (1,1%) u forrajeras (1,1%). Se almacenan en un galpón de uso general ubicado en el mismo establecimiento rural en un 63,6% de los casos ó en un depósito aislado (23,9%).

El trasvase de envase no parece ser la práctica más habitual, ya que sólo se verifica en un 24,7% de los casos. Tampoco sería frecuente que se conserven sobrantes del producto preparado, ya que prácticamente en el 90% de los casos se lo aplica en su totalidad.

Los elementos de protección personal (EPP) más utilizados al momento de manipular el agroquímico son los guantes (78% de los casos), máscaras (64%), lentes ó gafas de seguridad (41%) y en menor medida botas (25%). En un 14% de los casos no se emplea ningún elemento de protección personal.

El uso de los EEP dependerá del producto a aplicar respetando siempre las indicaciones de la sección "Control de exposición/Protección personal" de la hoja de seguridad o la sección "Precauciones" de la etiqueta del producto. Los EEP deberán asegurar la protección cutánea, ocular y de las vías respiratorias.

En el caso del Glifosato (herbicida que es aplicado por el 100% de los encuestados) la mayoría de las empresas productoras recomiendan el uso de guantes protectores impermeables de PVC, nitrilo o butilo (que cumplan con las normas IRAM 3607-3608-3609 y EN 374) y botas de material impermeable para garantizar la protección de la piel²; para la protección ocular, gafas de seguridad a prueba de salpicaduras de productos químicos (que cumplan con la EN 166). Las vías res-

² La protección cutánea requiere además del uso de ropa protectora adecuada: camisa de manga larga ajustada en los puños, pantalones largos también comprimidos en la base y que cubran las botas de goma. Es necesario lavar la ropa utilizada en la aplicación de agroquímicos en forma separada del resto de la ropa de uso diario.

piratorias requieren una mayor protección cuando se manipula el producto concentrado ó en condiciones de exposición anormales y prolongadas requiriendo en estos casos el uso de máscara protectora con elementos purificadores contra vapores orgánicos. Se repiten los mismos EEP para la aplicación de 2,4D, Dicamba y Cipermetrina, por lo que podría afirmarse que para garantizar la protección de la salud es necesario utilizar como mínimo y en forma simultánea el uso de guantes, botas, gafas de seguridad y máscara.

Al indagar sobre el uso simultáneo de los EEP (Ver Fig. N° 2) se pudo determinar que la mayor parte de los encuestados (31%) utilizan 3 elementos eligiendo los Guantes, Máscara y Gafas. Un porcentaje similar (29%) utiliza sólo 2 elementos: Guantes y Máscara mientras que un 6% sólo utiliza guantes como protección al manipular y/o aplicar agroquímicos. Asimismo el 18% de los encuestados manifiesta hacer uso de 4 o más elementos de protección personal (apareciendo aquí además de guantes, máscara y gafas, las botas o el delantal).

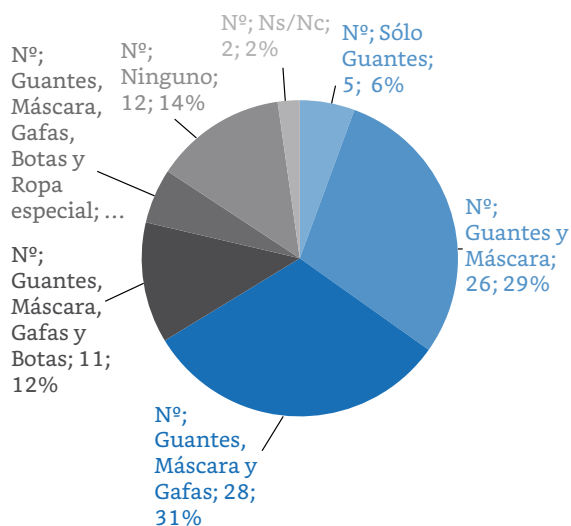


Figura N° 2. Uso Simultáneo de los Elementos de Protección Personal.

Es decir, un 80% de los encuestados está expuesto a múltiples riesgos que afectan su salud y seguridad por no usar los EEP adecuadamente (Fig.N°3).

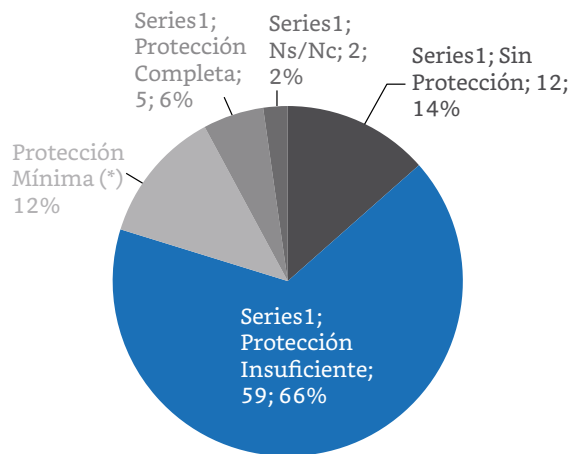


Figura N° 3. Protección en la manipulación y uso de agroquímicos

Nota: (*) Uso simultáneo de de guantes, botas, gafas de seguridad y máscara

Al analizar el perfil de quien se ocupa la aplicación de agroquímicos, se ha podido establecer, tal como se presumía, que quien cumple esta tarea presenta un mayor nivel educativo en los establecimientos de mayor tamaño. Para explotaciones de menos de 500 has, solo un 17% de los aplicadores alcanzó estudios de nivel superior (estudios terciarios o universitarios completos), mientras que este nivel educativo se manifestó en un 37% de los casos para establecimientos de más de 500 has.

En general y sin distinción de la tarea que realicen los encuestados, el máximo nivel educativo alcanzado es menor en los establecimientos de menor tamaño, por lo que se observa una correlación positiva entre las variables: a mayor tamaño del establecimiento mayor es el máximo nivel educativo alcanzado por la persona del establecimiento que contestó la encuesta.

Además, dentro de un mismo EAP, quien aplica el agroquímico presenta un menor nivel educativo con respecto a quienes se ocupan de otras tareas como la supervisión y/o preparación del agroquímico.

PRÁCTICAS EN EL TRATAMIENTO Y DISPOSICIÓN DE ENVASES

Los envases vacíos son acumulados en más del 76% de los casos (el 11% son perforados previo a la acumulación), mientras que el 9% opta por la disposición final de envases en basural ó centro de acopio y tratamiento (CAT). La acumulación se realiza mayoritariamente en el mismo establecimiento agropecuario (72,6%); generalmente a cielo abierto (88,5%) o en un galpón (11,5%); mientras que la disposición final de envases específicamente en CATs sólo se verificó en un 3,4% de los casos.

Del relevamiento surgen dos datos llamativos, por un lado más del 14% de los encuestados afirman que sus envases son comercializados en el mercado informal (Fig. N°4).

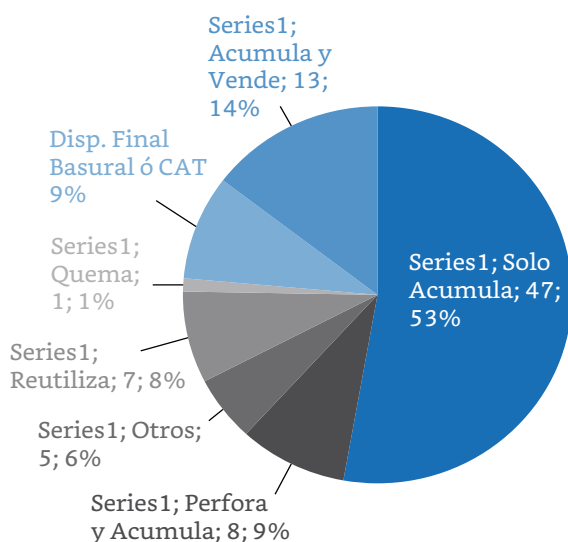


Figura N° 4. Disposición de Envases Vacíos

Otro dato alarmante está relacionado con la reutilización de envases, práctica indicada por el 8% de la muestra; aquí un 43% de los casos que la realizan, le dan usos extremadamente peligrosos como por ejemplo para contener agua ó como bebederos o comederos para animales de granja.

En cuanto a los métodos de tratamiento de envases vacíos, el Triple Lavado se aplica en el 86% de los caso. Sin embargo, la utilización de la técnica es implementada “Siempre” en el 48% de los casos, un 27% la aplica “A veces”, mientras que alrededor del 25% no la utiliza “Nunca”.

Otra técnica de tratamiento utilizada es el lavado a presión y en un número reducido de casos se refiere que se enjuaga siempre el envase, aunque sin un método específico mencionando por ejemplo que se lava el envase con manguera unas 6 ó 7 veces. Los líquidos de lavado se vuelcan casi en su totalidad en la máquina pulverizadora (89%), mientras que un 5,6% se vuelcan directamente al suelo o a un curso de agua (1%).

CONOCIMIENTO Y ACTITUDES

Conocimiento y actitudes en relación a la compra, almacenamiento, manipulación y aplicación de agroquímicos

Con respecto a las actitudes³ u opiniones, los agroquímicos se aplican por la fuerte convicción por parte de los productores de que su uso aumenta significativamente la productividad de las tierras (94,4%), pero también manifiestan la necesidad de adoptar “medidas preventivas para el manejo seguro de agroquímicos y envases” en el 98,9% de los casos.

Con respecto al rótulo de los agroquímicos, un 64% de los encuestados manifiesta que la información contenida es poco clara (Ver

3 La actitud, en psicología social, se refiere a un sentimiento a favor o en contra de un objeto social (persona, hecho social, o cualquier producto de la actividad humana), es una predisposición aprendida a responder de un modo consistente a dicho objeto. El **componente afectivo** es el componente más característico de las actitudes, pero a su vez, los objetos no conocidos o sobre los que no se posee información no pueden generar actitudes. De allí que las actitudes también tengan un **componente cognitivo**, que es una representación cognoscitiva del objeto, formada por las percepciones, creencias e información acerca del mismo. Además del sentimiento a favor o en contra que provoca un objeto social conocido, puede existir una tendencia a reaccionar hacia los objetos de una determinada manera. Este componente activo de la actitud es el **componente conductual**. A diferencia de las actitudes, en las creencias y opiniones prevalece el componente cognoscitivo (Rodríguez, A., 1991. *Psicología Social*. México: Trillas).

Fig.Nº5), fundamentalmente en lo que respecta a la dosificación (46,7%) y la toxicidad del producto (30,6%).

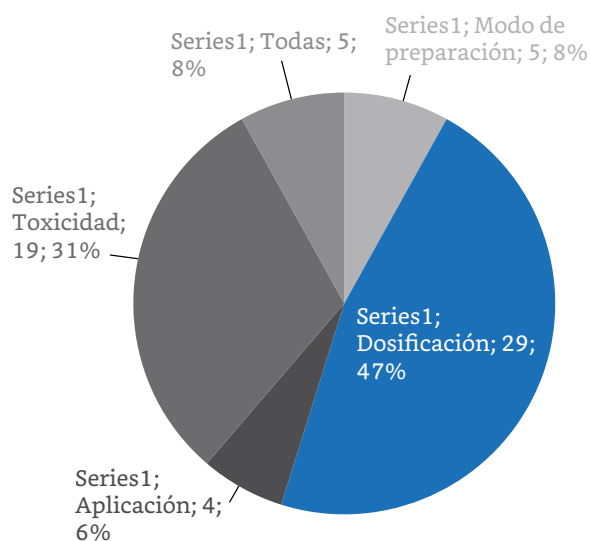
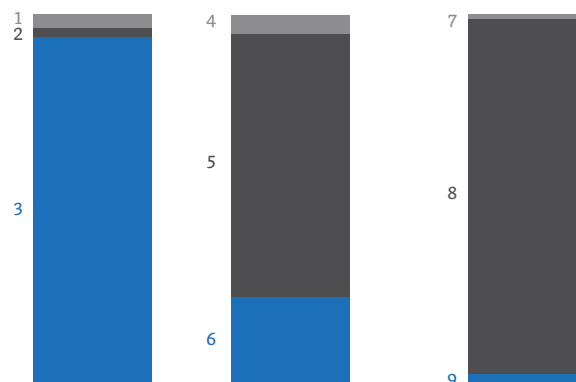


Figura Nº 5. Partes del rótulo percibidas como poco claras

Conocimiento y actitudes en relación al tratamiento y disposición de envases

Si bien prácticamente la totalidad de los encuestados (98,9%) afirma que los envases que almacenaron agroquímicos son residuos que contaminan tanto suelo y el agua como la atmósfera, la acumulación en el mismo establecimiento agropecuario es la práctica más habitual.

La escasa disposición final de envases en CATs (3,4%), se sustenta parcialmente en que más del 70% de los encuestados desconoce la existencia de un CAT en su región. Al ser consultados acerca de si estaría dispuesto a trasladar personalmente los envases de agroquímicos a un centro de acopio próximo, el 94% de los encuestados responde de manera afirmativa, evidenciando una situación paradójica donde un 24,1% de los encuestados conoce algún CAT local (o regional) y expresa su voluntad de llevar los envases generados pero luego no se traduce en acciones concretas, tal como se muestra en la Figura Nº 6.



- 1- Ns/Nc; ¿Estaría dispuesto a llevar envases a un CAT? 4%
 - 2- No; ¿Estaría dispuesto a llevar envases a un CAT? 2%
 - 3- Sí; ¿Estaría dispuesto a llevar envases a un CAT? 94%
-
- 4- Ns/Nc; ¿Conoce CAT Local/Regional? 5%
 - 5- No; ¿Conoce CAT Local/Regional? 71%
 - 6- Sí; ¿Conoce CAT Local/Regional? 24%
-
- 7- Ns/Nc; Disposición Final en CAT; 1%
 - 8- No; Disposición Final en CAT; 96%
 - 9- Sí; Disposición Final en CAT; 3%

Figura Nº 6. Actitudes, conocimiento y prácticas respecto a la disposición final de envases en centros de acopio y tratamiento (CAT).

En cuanto a los métodos de tratamiento de envases de agroquímicos si bien la mayoría afirma conocer el método del Triple Lavado (aún cuando no se ocupe efectivamente de dicha función), se encuentra que un 65% describe de manera correcta el procedimiento⁴ de esta técnica, aunque su conocimiento

⁴ La técnica del triple lavado se considera correcta si se aplican los 5 pasos que se detalla a continuación:

1. Vacíe el contenido del envase en el tanque de la pulverizadora y mantenga en posición de descarga por 30 segundos.
2. Adicione agua limpia al envase, hasta 1/4 de su capacidad.
3. Cierre el envase y agite durante 30 segundos. Después de adicionar agua a un cuarto de su capacidad, se coloca la tapa del recipiente, se vuelca y se le hace rodar en ambos sentidos por espacio de 30 segundos. Luego se levanta de manera alternativa uno de los extremos del recipiente, dejándolo apoyado en uno de los lados, por otros 30 segundos.
4. Vierta el enjuague en el tanque de la pulverizadora y mantenga el envase en posición de descarga por 30 segundos. Repita el procedimiento 2 veces más.

Perfore el envase para evitar su reutilización.

no implica necesariamente que se realice ó, si se realiza, se haga siguiendo efectivamente este procedimiento (ver Fig. N°7)

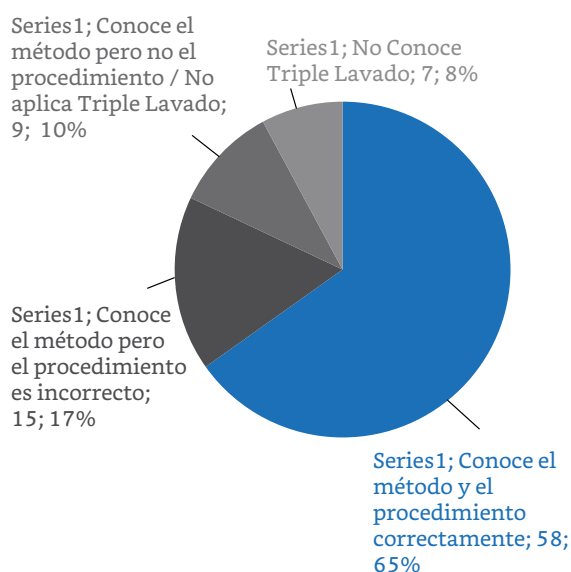


Figura N° 7. Conocimiento del Método del Triple Lavado y su procedimiento.

Con respecto al conocimiento que tiene el encuestado acerca de “Cómo se realiza el Triple Lavado” (aún cuando no se ocupe efectivamente de dicha función), se encuentra una diferencia entre quienes están presentes y quienes no lo están en el momento de la aplicación. En el primer grupo el 73,5% explica de manera correcta el procedimiento para realizar el triple lavado de los envases, cerca del 18% menos que quienes contestan de manera correcta en el grupo de encuestados que no está presente en el momento de la aplicación del agroquímico. La diferencia entre los dos grupos indicaría que quien está más directamente vinculado a la función de aplicación de los agroquímicos, no necesariamente es quien tiene mayor conocimiento sobre la manera correcta de manipulación de los envases vacíos.

Se corrobora además una relación positiva entre el nivel educativo y el conocimiento correcto de la técnica del Triple Lavado, verificándose que, entre los encuestados que tienen un título de educación superior, existe un mayor el porcentaje de quienes conocen la forma correcta de realizar el lavado de los envases de agroquímicos (un 95% versus un 72% de los encuestados que no alcanzan este nivel educativo).

Si bien la encuesta no es representativa de los aplicadores de los agroquímicos, sino de los establecimientos agropecuarios según el tamaño de la explotación, ha permitido realizar un análisis exploratorio acerca de las actitudes y conocimientos que determinan en gran medida las prácticas en el uso de agroquímicos. A partir de allí es posible identificar algunas tendencias en torno a dichas dimensiones que permitirán diseñar instrumentos de sensibilización y capacitación que puedan incidir en el comportamiento de los productores agropecuarios propendiendo a la correcta manipulación de los agroquímicos desde el momento de la compra hasta la disposición del envase vacío.

RESULTADOS

Del análisis de los datos obtenidos se ha establecido que:

- En primer lugar, se ha podido establecer que las personas vinculadas a la aplicación de agroquímicos, presentan un mayor nivel educativo en los establecimientos de mayor tamaño que en aquellos de menos de 500 hectáreas y que quienes se ocupan directamente de la aplicación del agroquímico presentan el menor nivel educativo, alcanzando un título de grado solo en un 13,6% de los casos, en contraposición con un 39,5% de quienes se ocupan de otras funciones en relación con los agroquímicos como la preparación y/o supervisión de la tarea.
- En cuanto a percepción de que los elementos de protección con los que cuentan son suficientes, ésta alcanza un 72% de acuerdo entre los encuestados que realizan la aplicación propiamente dicha del agroquímico, mientras que quienes no participan activamente en esta tarea, manifiestan que utilizan la suficiente protección en un 92% de los casos. Ello indicaría que hay una mayor percepción de estar expuesto a riesgos asociados a la manipulación de los agroquímicos entre quienes se encuentran vinculados de manera más directa a esta tarea.

- la población relacionada no correlaciona malestares o dolencias asociadas al empleo de agroquímicos.

CONCLUSIONES

Las personas vinculadas a la aplicación de agroquímicos, presentan un mayor nivel educativo en los establecimientos de mayor tamaño que en aquellos de menos de 500 hectáreas.

Los riesgos para la salud por uso inadecuado se incrementan en el grupo de pequeños productores. En estos establecimientos hay menor diferenciación de funciones, por lo generalmente las tareas de manipulación de agroquímicos se concentran en el mismo productor.

Paradójicamente, quienes están presentes en el momento de la aplicación del agroquímico y, por lo tanto, están más expuestos a los peligros asociados al uso incorrecto, no poseen un mayor conocimiento sobre la manera correcta de manipulación de los envases vacíos

Quienes desempeñan estas tareas estarían dispuestos a recibir capacitación que aporte herramientas para resguardar su salud y el medio ambiente.

A partir de allí es posible identificar algunas tendencias en torno a dichas dimensiones que permitirán diseñar instrumentos de sensibilización y capacitación que puedan incidir en el comportamiento de los productores agropecuarios propendiendo a la correcta manipulación de los agroquímicos desde el momento de la compra hasta la disposición del envase vacío. Las falencias se reconocen en cuatro aspectos que requieren de actividades de sensibilización y capacitación específicas, y que son:

- Conocimiento de Riesgos
- Elementos de Protección Personal (EPP)
- Lectura de rótulos
- Triple Lavado y manejo de envases

Estas deficiencias son más evidentes en establecimientos agropecuarios de menor tamaño (menos de 500 has) debido a que no existe diferenciación de funciones, siendo el mismo productor quien realiza todas las tareas de manipulación y aplicación del agroquímico, quién en general además no posee educación superior.

Prácticas Sustentables, desde el Proyecto Socio Comunitario de Convivencia e Integración Agroecológicas, Salud y Universidad, “Flor de Huerta”

Samamé Pérez, M. del C.; Senisse, J. C.; Crespo, H.; Atehortua Z, J.; Juanto, H.; Villán, A.; Paponnet, Y.; Bonel, Y.; Talpa Capponi, M.; Pinto, C.; Glories, G.; Iglesias, A.; Ragú, L.; Cimentón, C.; Echave, E.; Gonzales, N.; Boldt, S.; Pretera, J.; Lashak, C.; Tournier, G.; Sabao, R.; Cacciabue, A.; Lovell, N.; Serrano, D.; Franke, A.; Dávalos, A.; Martínez, A.; Okon, M.; Ruiz Díaz, Z.; Letto, P.; Lobos, N.; Gómez, A.; Robiolo, I.; Sosa, J.; Carnaza, A.; Tolosa, J.; Ponce Díaz, T.; Pagano, S.; Hernández, A.; Gambacurta, J.; Bobadilla Lagos, V.; Luquez, V., Beraudo, N.; Quispe Huamana, N.

Universidad Nacional de Rosario
Institución: Hospital Intendente Gabriel Carrasco.

Organizaciones: Escuela de Enfermería de la Fac. de Cs. Médicas U.N.R;
Hospital Intendente Carrasco; Colectivo Huertardeando Rosario.

RESUMEN

Somos conscientes de que existe una relación directa entre la alimentación y la salud.

En la sociedad actual, no se reconoce la procedencia ni la calidad de los alimentos que consumimos, y que estos, al ser producidos utilizando agroquímicos, fertilizantes, semillas adulteradas, repercutan los efectos de estas prácticas obligando a usar medicamentos que más allá de resolver el problema por un determinado tiempo, a la vez son nocivos para nuestro cuerpo. Sin desmerecer los avances de la medicina moderna, creemos que es necesario comenzar a pensar la salud de manera más amplia e integral.

La vorágine del sistema capitalista nos hace separarnos de la acción de generar nuestros alimentos, de verlo lejano, complejo, y a la

vez de no comprender que detonan en nuestros cuerpos. Las acciones de los agrotóxicos en nuestro cuerpo pueden tener más de una acción dañina (Burger, M. & Pose, D 2012).

Una huertera, una vez nos dijo...“La tierra nos abuena, nos sana”.

Palabras Claves: Huerta Agroecología Salud Integración.

OBJETIVO GENERAL

Construir un ambiente saludable, integral, con el fin de vincular diversos actores de la sociedad (estudiantes, trabajadores, vecinos) en un espacio de producción agroecológica sustentable.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Vinculación del trabajo con la tierra como fuente de salud.

Generar conciencia crítica al equipo de salud del hospital, en relación a la producción y consumo de alimentos.

Producción de hortalizas y plantas medicinales.

Creación de un banco de semillas.

Formación de un grupo de la comunidad hospitalaria interesado en profundizar los conocimientos sobre huerta.

Romper con el dogma comida-dinero, acercando los procesos de la horticultura a la comunidad.

METODOLOGÍA

Mediante la propuesta de talleres de capacitación reflexión, conversatorios sobre huerta, Manos en la huerta, debates, foros, proyecciones, mingas como jornada integrativa de trabajo en la tierra.

La convocatoria a la comunidad se realiza a través de las redes sociales.

CONCLUSIONES: RESULTADOS DE LOS AVANCES Y ANÁLISIS DESDE LA PERSPECTIVA F.O.D.A

Fortalezas:

Integración, producción, aprendizaje revalorizando los saberes previos, la participando del mismo diversos grupos sociales, comunidad auto convocada por interés y compromiso del desarrollo sustentable. Apoyo de las autoridades del Hospital.

Se conformó un grupo de trabajo interdisciplinario, con profesionales, pacientes, estudiantes.

Oportunidades:

Se generaron encuentros con expertos, el trabajo de minga que es mas, que realizar las técnicas de cultivo, genera vínculos.

Se construyeron bancales, para sembrar, trasplantar, se está construyendo un invernadero.

Se realiza la recolección de residuos domiciliarios solicitados a los trabajadores del hospital que se puedan utilizar para la huerta, oportunidad de prácticas sustentables.

Se troca, materiales como hojas secas, semillas y plantines con los asistentes a los encuentros.

Debilidades:

Las dificultades en la articulación con los programas oficiales que realizan prácticas sustentables.

Amenazas:

No se identificaron al interior de la organización del grupo.

INTRODUCCIÓN

Somos conscientes de que existe una relación directa entre la alimentación y la salud.

En la sociedad actual, no se reconoce la procedencia ni la calidad de los alimentos que consumimos, y que estos, al ser producidos utilizando agroquímicos, fertilizantes, semillas adulteradas, conlleva a que en nuestro cuerpo repercutan los efectos de estas prácticas y por esto se recurre a medicamentos que más allá de resolver el problema por un determinado tiempo, a la vez son nocivos para nuestro cuerpo. Sin desmerecer los avances de la medicina moderna, creemos que es necesario comenzar a pensar la salud de manera más amplia e integral. En los últimos años, el desarrollo nos involucra a todos.

Existen diferentes propuestas, principios y lineamientos de lo que debería ser el desarrollo, llegando en muchos casos a tratar de sintetizar en una palabra o frase, la imposición de una sola manera de ver la vida y el cosmos. De allí surgen los conceptos de desarrollo económico, desarrollo sostenible, desarrollo humano, desarrollo humano sostenible.

La gran Ley de la Confederación Iroquesa establece que “debemos considerar el impacto de nuestras decisiones en función de las siguientes siete generaciones.” Esta ley habla de la importancia de considerar cómo nuestras acciones afectan al mundo natural y en qué condición dejaremos el mundo a nuestros descendientes. La permacultura están substancialmente motivados por el mismo objetivo. En el mundo de hoy de recursos naturales agotados, especies extintas y otros daños al ambiente ampliamente generalizados, debemos buscar formas de aminorar nuestro impacto sobre la tierra. La permacultura es una metodología de diseño que intenta hacer esto a partir de la observación e imitación de los patrones y relaciones hallados en la naturaleza. Puede describirse como una forma de vivir en armonía con el resto de la naturaleza.

Lee Barnes, el primer editor de Permaculture Connections (Conexiones de Permacultura) escribe, “la permacultura es el empleo de la ecología como la base para diseñar sistemas integrados de producción de comida, vivienda, tecnología apropiada, y desarrollo comunitario. La permacultura se basa en una ética de preocupación por la Tierra e interacción con el ambiente en maneras recíprocamente beneficiosas.” Ya sea aplicada a la producción de comida, administración agraria, planificación urbana o a las estructuras sociales y económicas, la permacultura está basada en una serie de principios para trabajar en armonía con los sistemas naturales. Busca el desarrollo de una mayor consciencia sobre la naturaleza. Con relación a la dimensión humana y social, los huertos urbanos dan carácter e identidad a los espacios públicos que se transforman en lugares de participación, apropiación ciudadana y también de educación medioambiental.

La agricultura Urbana, con diferentes objetivos que abarcan desde la propia subsistencia, la mejora de la alimentación, o el complemento de la renta familiar, hasta el ocio y la preocupación por consumir productos ecológicos con bajo coste, la práctica de la agricultura urbana está relacionada con una serie de cuestiones que reflejan la complejidad de la sociedad y muestra cómo sus necesidades promueven la organización ciudadana, que lleva a cambios de actitud en relación con el uso del suelo urbano que normalmente posee una calificación y una planificación definidas.

Hoy es posible, y ya está siendo demostrado, en diferentes partes del planeta y además en la ciudad de Rosario existe redes de huerteros Urbanos que pueden producir alimento y medicina en cantidad y de buena calidad, con técnicas que trabajan en armonía con la Tierra, buscando la sustentabilidad que harán que nuestra sociedad pueda seguir desarrollándose.

La vorágine del sistema capitalista nos hace separarnos de la acción de generar nuestros alimentos, de verlo lejano, complejo, y a la vez de no comprender que detonan en nuestros cuerpos. Las acciones de los agrotóxicos en nuestro cuerpo pueden tener más de una acción dañina. Los efectos sobre la Salud puede generarse por inhibición de las enzimas, generación de radicales libres, compitiendo enzimas con metales, compitiendo a nivel de membranas y neurotransmisores lesionando el ADN (Burger, M.& Pose, D 2012).

Una huertera, una vez nos dijo...“La tierra nos abuena, nos sana”.

OBJETIVO GENERAL

Construir un ambiente saludable, integral, con el fin de vincular diversos actores de la sociedad (estudiantes, trabajadores, vecinos) en un espacio de producción agroecológica sustentable.

Objetivos específicos

Revalorizar el trabajo con la tierra como fuente de salud

Generar conciencia crítica al equipo de salud del hospital, en relación a la producción y consumo de alimentos.

Producción de hortalizas y plantas medicinales.

Creación de un banco de semillas.

Formación de un grupo propio de la comunidad hospitalaria interesado en profundizar los conocimientos y trabajos.

Romper con el dogma comida-dinero, acercando los procesos de la horticultura a la comunidad.

Metodología

Mediante la propuesta de talleres de capacitación, trabajo en la huerta, debates, foros, proyecciones, mingas (jornada integrativa de trabajo). Se confeccionarán un calendario de encuentro entre los participantes y un fichero de los participantes. Se articularán encuentros de consulta con expertos y además la confección de un informe periódico de los avances del proyecto. Se utilizará aplicación de trabajo de minga, para realizar las técnicas de cultivo. Se prepararan los bancales, se sembrara, trasplantará, y las distintas tareas necesarias para el cuidado de la huerta, preparación de bancales, selección y distribución de semillas.

La Minga Es esta una costumbre que resalta los sentimientos y valores del ser humano ya que ante la convocatoria todos acuden al llamado, movilizándose y organizándose de tal manera que el esfuerzo físico que la minga representa, se convierte en una verdadera celebración de amor por el prójimo, culminando y convirtiéndose en una verdadera fiesta.

Se deben resaltar los valores y sentimientos que se destacan tanta en la organización, como así en la ejecución de la minga.

Liderazgo: porque ante el llamado y la necesidad la gente acude.

Solidaridad: ya que los concurrentes lo hacen ante la necesidad de ayuda al otro.

Compañerismo: porque ante las dificultades que pueden generarse al realizar la tarea, todos comparten trabajo y esfuerzo para culminar en tiempo y forma.

Trabajo en equipo: la minga destierra el individualismo y recrea el trabajo en equipo, que muchas veces de no ser de esta forma sería imposible realizarla.

El hecho de compartir: en estas tareas suele haber una mesa común en la cual todos los asistentes comparten los alimentos y la bebida.

Sentido de colaboración: ya que el trabajo se reparte en diferentes frentes y aquellos que no puedan hacer esfuerzos se les asignará tareas como preparar y cebar mate.

Satisfacción por el bien común: esto se da porque muchas veces el trabajo realizado favorece a todos en su conjunto.

Elevación del autoestima: el trabajo bien realizado y compartido trae alegría y eleva la estima entre los participantes.

El Vinculo: pertenecía y afecto quien se engrandece por el trabajo en común.

Lugar de ejecución Un efector de Salud del segundo nivel de la Red Municipal de Rosario.

Destinatarios directos /indirectos.

Trabajadores del hospital, pacientes, estudiantes de las facultades, equipo de trabajo, la comunidad, vecinos.

Descripción de actividades y tareas que realizará el equipo de trabajo

Confeccionará el cronograma del programa de actividades.

Presentará el proyecto al equipo de salud, trabajadores y comunidad hospitalaria.

Planificara estratégica de cultivo.

Gestionará de recursos de acuerdo a lo presupuestado.

Organizará los seminarios con especialistas o expertos.

Fortalecer los procesos de participación del equipo, comunidad hospitalaria y estudiantes.

Visitar las escuelas secundarias cercanas del Hospital para comunicar las actividades.

Elaboración de informes.

Gestionará la formación de una biblioteca.

Articular la comunicación por medio de la creación de cuenta en internet.

Descripción de actividades y tareas que realizará las organizaciones de la comunidad y estudiantes

Planificar un espacio de socialización del proyecto en la institución.

Diseñan y tienen a cargo los talleres, cursos propuestos.

Realizan el pedido de los residuos orgánicos, ya sea para su compostaje o utilización en biofertilizantes y preparados, dentro de la institución.

Participación de los talleres de capacitación.

Participación en las mingas.

Visita a la huerta.

Confecionaran los estudiantes un informe que de cuenta de su participación.

Organización y trabajo en la huerta.

Planificación de las actividades.

Actividades	Mes 1	Mes 2	Mes 3	Mes 4	Mes 5	Mes 6	Mes 7	Mes 8	Mes 9	Mes 10	Mes 11	Mes 12
“Socializar el proyecto con los trabajadores y la comunidad de hospital”	X	X	X									
Taller “Reconocimiento de Plantas Medicinales y Aromaticas”		X					X					
“Vista a los espacios de internación del Hospital”		X	X	X	X		X	X	X	X	X	
Taller “Introducción al Calendario Biodinámico”						X					X	
Taller de “Cultivo Primavera-Verano”					X						X	
Curso: “Sistematización de recolección de agua de lluvia para riego”				X				X				
Curso: “Producción de biopreparados y fertilizantes naturales”	X		X				X		X		X	

“Taller de Cultivo Otoño-Invierno”	X											
“Taller de Compost: Cómo obtener un sustrato fértil para nuestra huerta”			X				X				X	
“Curso de Utilización de los recursos naturales del espacio: técnica Mulch”							X					
“Taller de Cocina saludable”		X					X				X	
“Mingas para cultivar”	X		XX	XX	XX	XX	XX	XX	XX	XX	XX	XX
“Taller de Introducción a la Permacultura y una construcción sustentable”						X			X			X
Entrega de Semillas a la comunidad hospitalaria, estudiantes.	X		X			X			X			X

Resultados parciales

- La reflexión positiva del grupo de cómo construimos salud a través de la revalorización de la tierra.
- El trabajo de la tierra con la modalidad de Minga, fue muy bien recibida.
- La posibilidad de hacer una huerta en un hospital, con intercambio de saberes.
- Se percibe vínculos de solidaridad en hacer una producción sustentable, libre de agro tóxicos.
- Hay una respuesta espontánea y gratificante de la comunidad participando en las jornadas, y aportando residuos orgánicos y materiales reciclables.
- El proyecto es apoyado por la gestión del Hospital.
- Se conformó un grupo de trabajo interdisciplinario, con profesionales, pacientes, estudiantes.
- Se generaron encuentros con expertos, el trabajo de minga que es mucho más, que realizar las técnicas de cultivo, genera vínculos .
- Se construyeron bancales, para sembrar a trasplantar, se está construyendo un invernadero amplio para ordenar y guardar los elementos para cuidar la huerta.
- Se realizaron los talleres con una importante circulación de saberes.
- Hay una participación comprometida de grupo Huertarteando. Buena concurrencia a las jornadas invitados por una red social de internet.

BIBLIOGRAFÍA

- Burger, M. & Pose Román, D.(2012) *Plaguicidas, Salud y Ambiente*. Uruguay Ed. Udelar Redes.
- Sarandon,S.J. (2002) *La Agricultura como actividad transformadora del Ambiente*
- La Plata Argentina, Ed. Científicas Americanas.
- Sarandon, S. J. (2009) *Educación y Formación en Agroecología*, Argentina, Ed. Científicas Americanas.
- Toledo, V.M.(1949) *Tres problemas en el Estudio de la Apropiación de los Recursos Naturales y sus Repercusiones en la Educación*, Barcelona, Ed. Gedisa
- Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria, Centro Regional del Chaco (2005) *Huerta Agroecológica*, Tannfeld, J.R.
- Restrepo J. (2012) “La Trofobiosis”, disponible en youtube : <https://www.youtube.com/watch?v=cJTqI3CV34s> [consultado diciembre 2014]
- Restrepo J. (2013) “Pachita” MILAGRO VERDE disponible en youtube: https://www.youtube.com/watch?v=HjBe_ISLKCc [consultado noviembre 2014]
- Fukuoka M. (2014) “El jardín cercano a la naturaleza”, disponible en youtube: <https://www.youtube.com/watch?v=zne-COfx8-Y> [consultado 6 octubre 2014]
- Fukuoka M. (2012) “Agricultura natural con Masanobu ” disponible en youtube:<https://www.youtube.com/watch?v=4ndXf4UeeGc> [consultado 7 noviembre 2014]
- Hazelip E. (2013)“La huerta Sinergica”, disponible en yuotube: <https://www.youtube.com/watch?v=T5Xj6jzK2Uc> [consultado 3 agosto 2015]
- Danneyrolles Jean L. (2013) “La voz del viento - Semillas en transición” disponible en youtube : <https://www.youtube.com/watch?v=zBVreC-GeULc> [consultado 3 Noviembre 2014]
- Pámies J. (2012) “La comida que pisamos” disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=7QpBzHsyrKo> [consultado agosto 2015]

Residuos orgánicos urbanos, su clasificación y utilización en la producción de abonos orgánicos en el municipio de Santa Ana, Corrientes

Romero, Amalia M.

Cossoli, Marcela R.

Cao, José A.

Bode, Federico

Iglesias, María C.

**Facultad de Ciencias Agrarias
Facultad de Ciencias Veterinarias
Universidad Nacional del Nordeste
Municipalidad de Santa Ana de los Guácaras,
Departamento San Cosme, Corrientes**

RESUMEN

El manejo de residuos sólidos urbanos implica el conocimiento en la composición de los mismos, dado que las diversas actividades desarrolladas en la comunidad generan diferentes tipos, proporcionando alta heterogeneidad y volumen. La fracción orgánica de los residuos puede ser tratada por varios procesos. El compostaje es la transformación biológica de la materia orgánica en condiciones aeróbicas para obtener un producto estable, y la lombricultura utiliza la capacidad de las lombrices para tratar los residuos orgánicos. La presencia de materia fecal de animales de compañía en la vía pública representa un elemento de contaminación al medio ambiente, siendo necesario orientar a la población sobre la importancia de la tenencia responsable de animales de compañía; definida como la condición por la cual una persona tenedora de un animal, asume la obligación de procurarle una adecuada provisión de alimentos, vivienda, contención, manejo sanitario,

recolección y eliminación de las heces del animal; disminuyendo el riesgo en la transmisión de enfermedades de los animales a las personas (zoonosis). El municipio de Santa Ana, solicitó asesoramiento en la temática de manejo de los residuos orgánicos, como así también abordar la temática del cuidado de animales. Los objetivos fueron informar y capacitar a los vecinos del municipio de Santa Ana en la clasificación de los residuos sólidos urbanos; capacitar en técnicas de manejo de los residuos orgánicos; informar sobre tenencia responsable de los animales domésticos, considerando el desecho adecuado de los excrementos; además de entrenar a jóvenes profesionales y estudiantes en la conducción y organización de actividades en grupos heterogéneos. Las tareas se iniciaron con charlas sobre residuos, su clasificación y manejo de la fracción orgánica mediante compostaje y lombricultura; se realizaron encuestas relacionadas al cuidado de los animales y al conocimiento de las enfermedades transmitidas por ellos. Los conceptos vertidos y las

prácticas realizadas, como ser la elaboración de pilas de compost con residuos del lugar, aportaron conocimientos para que cada uno de los individuos pueda encarar de acuerdo a sus necesidades los proyectos o emprendimientos que lo motivaron a acercarse a esta temática, además de valorar los beneficios del uso de abonos orgánicos tanto en la huerta, como el jardín, los parques y plazas, e incluso para productores de la zona pensando en una producción limpia y sustentable; y permitir en un futuro a la Municipalidad, la recolección diferenciada de residuos. Las encuestas realizadas sobre tenencia responsable de animales, mostró el conocimiento de las personas hacia todo lo relacionado a esta temática; y en respuesta a los resultados obtenidos en las encuestas se realizaron charlas abordando temas referente a las enfermedades zoonóticas y los cuidados necesarios para prevenirlas, debido a los riesgos que pudieren generar en la transmisión a las personas. La participación de los alumnos de Agronomía y Veterinaria en este proyecto colaboró en su formación tanto en la conducción como en la organización de actividades grupales. Este sistema es fundamental para la formación del futuro profesional comprometido con la producción, el cuidado de los recursos y la sociedad.

INTRODUCCIÓN

Habitualmente una gran cantidad de residuos sólidos es producida desde áreas urbanas y rurales, generado principalmente de fuentes domésticas, comerciales e industriales (Barman et al., 2011). La separación de los residuos orgánicos de origen domiciliario se está convirtiendo en una práctica común en varios países (Eklind y Kirchmann, 2000). El manejo de estos residuos implica el conocimiento en la composición de los mismos, dado que las diversas actividades desarrolladas en la comunidad generan diferentes tipos, proporcionando alta heterogeneidad y volumen. La fracción orgánica de los residuos puede ser tratada por varios procesos. El compostaje es la transformación biológica de la materia orgánica en condiciones aeróbicas

para obtener un producto estable, es un proceso en el cual actúan bacterias, hongos, actinomicetes, protozoos y microartrópodos, rompiendo el material orgánico en componentes más disponibles y estables; e implica además, una reducción en el volumen del residuo y la destrucción de semillas de malezas (Costa et al. 1991; Bernal et al. 2009). La lombricultura utiliza la capacidad de las lombrices para tratar los residuos orgánicos, es la biodegradación y estabilización aeróbica y mesofílica de los materiales orgánicos mediante la interacción entre lombrices y microorganismos (Arancon et al. 2007). Dentro de los residuos orgánicos generados en un municipio se encuentran aquellos relacionados a los animales de compañía. La presencia de materia fecal de estos animales en la vía pública representa un elemento de contaminación al medio ambiente, siendo necesario orientar a la población sobre la importancia de la tenencia responsable de animales de compañía; definida como la condición por la cual una persona tenedora de un animal, asume la obligación de procurarle una adecuada provisión de alimentos, vivienda, contención, manejo sanitario, recolección y eliminación de las heces del animal; disminuyendo el riesgo en la transmisión de enfermedades de los animales a las personas (zoonosis) (Esquivel, 2013; Decreto 1088/11).

El municipio de Santa Ana, solicitó asesoramiento en la temática de manejo de los residuos orgánicos, como así también abordar la temática del cuidado de animales.

OBJETIVOS

Los objetivos que se plantearon para el proyecto fueron informar y capacitar a los vecinos de Santa Ana en la clasificación de los residuos sólidos urbanos; informar y capacitar a los vecinos de Santa Ana en la tenencia responsable de los animales domésticos considerando el desecho adecuado de los excrementos; capacitar en técnicas de manejo de los residuos orgánicos, producción de compost y lombricompost; entrenar a jóvenes profesionales y estudiantes en la conducción y organización de actividades en grupos heterogéneos.

METODOLOGÍA Y ESTRATEGIAS DE TRABAJO

Se plantearon encuestas domiciliarias para saber los conocimientos previos de los destinatarios del proyecto sobre tenencia responsable de animales; para tal fin se realizó una primera reunión en la que asistieron productores de la localidad, alumnos de la escuela agropecuaria y docentes de la misma. En base a las respuestas obtenidas se encararon las charlas de capacitación sobre la temática, y apoyo a los vecinos sobre el cuidado de los animales domésticos y manejo de sus heces teniendo en cuenta las diferentes especies.

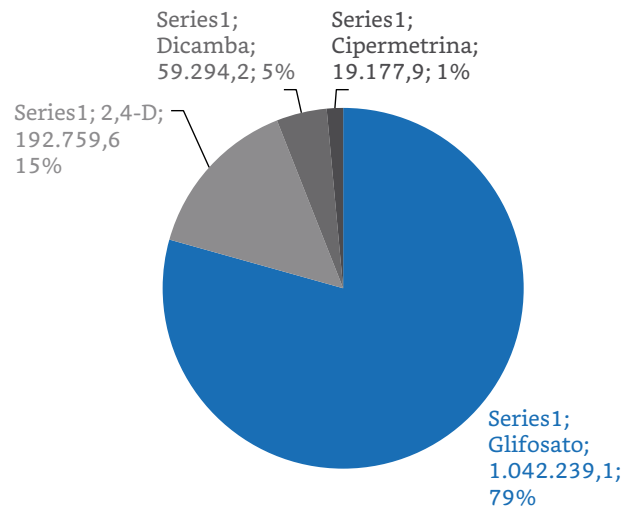
Además se desarrollaron charlas introductorias a cerca de los residuos orgánicos urbanos y su clasificación; las diferentes formas de producción y utilización de los compost y lombricompost, y las cualidades de estos productos en su uso sobre el suelo, cultivos, parques y jardines. Posterior a las charlas se realizaron prácticas para producción de compost, las cuales incluyeron el armado de pilas de residuos en forma demostrativa con diferentes proporciones de distintos materiales; y periódicamente se realizaron controles del proceso de compostaje por parte de los destinatarios. El lugar de encuentro fueron las instalaciones de la Escuela de Familias Argentinas EFA Tupá Rembiapo.

Los alumnos de la facultad tuvieron a su cargo la conducción y control de las diferentes actividades; como ser la preparación de los materiales, conducir los diferentes grupos en el armado y control de pilas de residuos para compostaje, organización de las charlas tanto de residuos orgánicos como de tenencia responsable de animales.

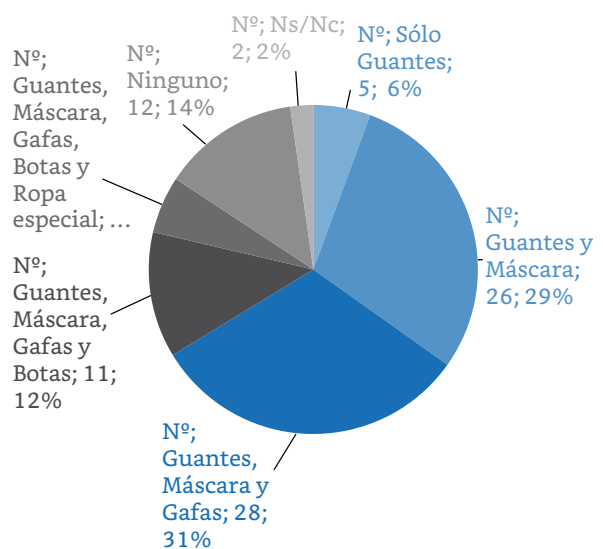
RESULTADOS LOGRADOS

El desarrollo de encuestas al inicio del encuentro, mostró resultados que permitieron dirigir las charlas siguientes hacia los temas con menor información por parte de los participantes. Hubo una buena predisposición de los mismos para responder las encuestas.

¿Tiene animales como mascotas? ¿Cuales?



¿Sabe que son las enfermedades zoonóticas?



¿Sabe que enfermedades puede transmitir a las personas?

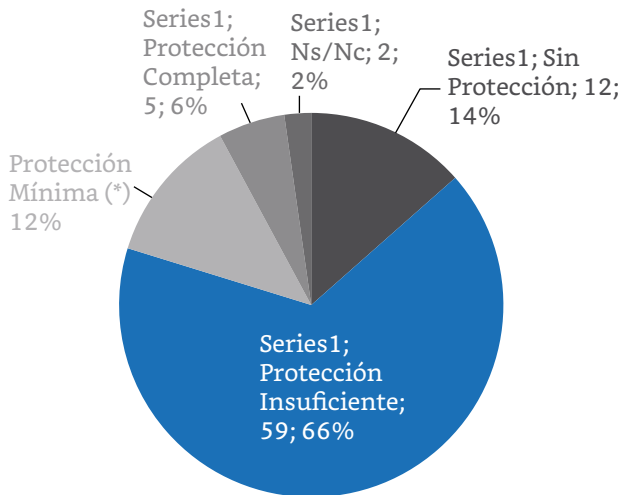


Figura 1. Resultado de las encuestas realizadas sobre tenencia responsable de animales.

Se realizaron prácticas como la elaboración de pilas de residuos para compostaje en el predio de una escuela técnica, cuyo seguimiento fue realizado por los alumnos de la institución; pero la coordinación dificultó el seguimiento por parte del público en general. Las charlas realizadas en ambas temáticas y la reunión final, contando los resultados obtenidos de las prácticas realizadas en la elaboración de compost, permitieron el intercambio de experiencias entre los participantes. Siendo importante en este caso, la reunión final en la cual los alumnos comentaron los resultados obtenidos.



Figura 2. Registro fotográfico: desarrollo de charlas, encuestas y prácticas de compostaje.

Los estudiantes de la carrera tuvieron a su cargo grupos de trabajo, guiaron actividades, desarrollándolas con entusiasmo, siendo positivo la adquisición de experiencias en la conducción y organización de tareas grupales.



CONCLUSIONES

Los conceptos vertidos y las prácticas realizadas en la temática de residuos orgánicos aportaron conocimientos para que cada uno de los individuos pueda encarar de acuerdo a sus necesidades los proyectos que lo motivaron a acercarse a esta temática, además de valorar los beneficios del uso de abonos orgánicos en las huertas, jardines, parques y plazas. También permitió a la comunidad informarse sobre la tenencia responsable de mascotas y enfermedades zoonóticas.

Se destaca el aporte de estas experiencias a los futuros profesionales de ambas carreras, desde como transmitir los conocimientos, a estar abiertos al diálogo de experiencias, trabajar en grupos interdisciplinarios, como también a los docentes en su formación continua.



Figura 3. Registro fotográfico: Alumnos de grado en la conducción de grupos.

BIBLIOGRAFÍA

- Arancon N., Cilve E., Babenko A., Cannon J., Galvis P., Metzger J. Influences of vermicomposts, producers by earthworms and microorganisms from cattle manure, food waste and paper waste, on the germination growth and flowering of petunias in the greenhouse. Science Direct. 2008.
- Barman D., Saud Z., Habib M., Islam M., Hossain K., Yeasmin T. Isolation of Cellulytic Bacterial Strains from Soil for Effective and Efficient Bioconversion of Solid Waste. Life Sciences and Medicine Research. LSMR-25. 2011.
- Bernal M.P., Alburquerque J.A, Moral R. Composting of animal manures and chemical criteria for compost maturity assessment. A review. Bioresource technology. 5444-5453. 2009.
- Costa F., Garcia C., Hernandez T., Polo H. "Residuos Orgánicos Urbanos. Manejo y Utilización". Consejo Superior de Investigaciones Científicas. Centro de Edafología y Biología Aplicada. 1991.
- Decreto 1088/11. Programa Nacional de Tenencia Responsable y Sanidad de Perros y Gatos. www.anima.org.ar/decreto-108811/.
- Esquivel M. Tenencia responsable de mascotas. Departamento gestión ambiental local. Chile. 2013.
- Eklind Y., Kirchmann H. Composting and storage of organic household waste with different litter amendments. I: carbon turnover. Bioresource Technology 74. 115-124. 2000.

Sembrar Colectivamente para Construir Saberes en Salud

*Ruiz Brok, Mónica
Guarda, Lorena
Curaba, Silvia
López, Lilia
Reververis, Adriana.*

**Escuela de Enfermería
Facultad de Ciencias Médicas
Universidad Nacional de Rosario**

RESUMEN

Proyecto en curso inscripto en la Secretaría de Extensión Universitaria de la UNR el cual articula con el Centro de Especialidades Médicas Ambulatorias (CEMAR), la Secretaría de Promoción Social de la Municipalidad de Rosario (MR), la Escuela de Enfermería de la Facultad de Ciencias Médicas de la Universidad Nacional de Rosario y Colegios públicos y privados de la Ciudad de Rosario.

En dicho proyecto se propone recuperar saberes y prácticas tradicionales en el cuidado del ambiente y en la forma natural de preservar la salud a través de jardines demostrativos de plantas aromáticas y medicinales uno ya construido en el CEMAR y hoy proveedor de plantas madres y otros a construir en distintos espacios públicos y privados.

El sentido del proyecto es el de promover los conocimientos sobre el uso de plantas como aporte al fortalecimiento de prácticas de salud.

Los actores involucrados comparten el espacio público utilizado ya sea en el CEMAR en donde por un proyecto anterior está construido un jardín de plantas madres, como las distintas instituciones en las que se implementarán nuevos jardines.

A través de una educación participativa en salud y de aprender-haciendo en el preparar, sembrar, cosechar y usar plantas se ha utilizado hasta el momento el jardín de plantas aromáticas y medicinales madres y con ellas se han construido otros.

Hasta la fecha se ha mejorado dicho jardín a través de un amplio sistema de riego y la reposición y agregado de nuevos ejemplares (plantines); se preparó la tierra y se plantaron todo tipo de plantas aromáticas y medicinales en el jardín nuevo del Centro Martín utilizando esquejes de las plantas madres y se implementó un curso de capacitación sobre plantas a los estudiantes involucrados de la Escuela de Enfermería y de un Instituto Privado de la ciudad de Rosario.

Entre otras tareas realizadas a la fecha, en dicho instituto se construyó un jardín con la utilización de las plantas madres y la compra de otras. Participaron de esta actividad docentes, estudiantes de los distintos niveles, personal de maestranza, profesores de la Licenciatura en enfermería y otros profesionales integrantes del proyecto.

Se desarrollaron además diversos talleres con estudiantes de la Licenciatura en Enfermería y estudiantes del Nivel Secundario de escuelas cercanas. En los mismos los estudiantes aprendieron el uso de las plantas aromáticas

y algunas medicinales. Los mismos prepararon jabones, esencias aromáticas y aceites esenciales.

Los más pequeños trabajaron en los jardines sembrando y cosechando y además comenzaron a reconocer las distintas especies que se desarrollan en los jardines.

A partir de este proyecto en ejecución se espera que estos jardines demostrativos y proveedores de plantas madres sean espacios visibles en donde la comunidad en general, estudiantes, docentes y trabajadores, puedan vivenciar el contacto con la tierra y construir aprendizajes que les hagan sentir que son parte del cuidado del ambiente y de su salud.

DESARROLLO

El desarrollo sostenible de la estrategia de las Medicinas Tradicionales y Naturales es una recomendación que desde principios de este siglo la Organización Mundial de la Salud [OMS] hace a sus países miembros, instando a la reflexión, el debate, estudio e investigación sobre la temática.

La posibilidad de complementariedad o alternancia entre sistemas de prácticas médicas (medicina moderna-medicina tradicional) permite una respuesta integradora en el campo de la salud, pero fundamentalmente concilia culturas y prácticas en la búsqueda de la promoción y prevención donde el sujeto se constituye en actor protagónico en el mantenimiento de la salud o en la terapéutica a seguir. Dentro de la Medicina Tradicional y Natural los saberes tradicionales y el uso de las plantas aromáticas y medicinales son componentes actuales de la cultura cotidiana y están ancestralmente incorporadas al cuidado de la salud. El transcurso del tiempo, la hegemonía de la medicina moderna y el conocimiento científico hacen que esas prácticas tradicionales y populares se vayan perdiendo y distorsionando.

Trabajar desde la Universidad desarrollando actividades dentro de las carreras profesionalizantes, en este caso la Licenciatura en Enfermería, buscando un diálogo y un intercambio

entre los ciudadanos, los jóvenes y los niños como futuras generaciones, puede ser una de las formas de rescatar esos saberes populares.

Poder mostrar y motivar a las personas para que utilicen jardines, patios, terrazas, balcones para el cultivo de estas plantas también es otra forma de cuidar la salud y mantener la armonía con el ambiente.

Desde la Facultad de Ciencias Médicas se desarrollan distintos espacios electivos y extensionistas que tiene como eje la salud socio ambiental, donde se promueve en los futuros profesionales una visión crítica sobre el tema, impulsando el desarrollo de acciones específicas tendientes a transformar las prácticas en salud.

Desde distintas asignaturas de la carrera Licenciatura en Enfermería desarrollada en la Escuela de Enfermería, unidad de radicación del proyecto, se están llevando a cabo espacios curricularizados y extensionistas que tienen como eje la temática de las plantas medicinales y aromáticas. Se pretende que los futuros enfermeros y licenciados en enfermería puedan egresar con saberes y prácticas sobre el cuidado de la salud incorporando estas plantas.

Otro antecedente es el desarrollo durante el año 2015 del proyecto del cual este es continuidad que permite visualizar el trabajo con el jardín huerto de plantas como un espacio de demostración que permitió y está permitiendo que sea una herramienta de aprendizaje para las futuras generaciones así como para relacionar a la ciudadanía con la naturaleza y la institución de salud.

Para tal fin se propuso en primera instancia, desarrollar otro jardín demostrativo en un espacio urbano céntrico (al lado del Centro de Salud Martín) con plantas aromáticas, como una oportunidad para que los ciudadanos que circulan por allí o atienden su salud en CEMAR y en dicho Centro, o vecinos de la zona, puedan reconocer las distintas especies e intercambiar saberes y prácticas.

Además el proyecto se amplió hacia otros destinatarios como lo son maestros y estudiantes de Escuelas Primarias y Secundarias cercanas al CEMAR y otras.

Y también a las familias de esos estudiantes, trabajadores de las escuelas, profesionales de distintas áreas y estudiantes que desarrollan sus actividades en ese efector y egresados del curso sobre Plantas Medicinales desarrollado en el Hospital Intendente Carrasco por el Programa de Medicinas Tradicionales y Naturales de la Secretaria de Salud, de la Municipalidad de Rosario.

Este entrecruzamiento, entre unos y otros, sobre las distintas modalidades para cuidar la salud utilizando plantas, tiene un valor agregado cuando se analiza el proceso salud enfermedad.

Las especies para el cantero del Centro Martin, se obtuvieron de las plantas madres que ya se tienen en el Jardín desarrollado durante el año 2015 lindero al CEMAR, que también sigue siendo utilizado como espacio demostrativo para la comunidad y las escuelas, primarias y secundarias, que participan del proyecto.

Las especies antes mencionadas también se utilizaron en la construcción de un jardín en el Instituto La Salle de Rosario y en el Hogar Maternal N° 2, Escuela Particular 1017, también de Rosario.

Para recuperar saberes y prácticas tradicionales en el cuidado del ambiente y en la forma natural de preservar la salud se continúa trabajando con niños de las escuelas primarias cercanas al CEMAR, con quienes se articuló el proyecto anterior, incorporando a jóvenes de escuelas secundarias. Todas estas actividades son como una gran “clínica de aprendizaje” para los futuros enfermeros profesionales ya que podrán desarrollar el rol de educador con distintos grupos de personas, a la vez que podrán comprender que se pueden sumar saberes y hacerlos solidariamente, con la comunidad y en interdisciplina.

OBJETIVOS

Promover los conocimientos sobre el uso de plantas aromáticas como aporte al fortalecimiento de prácticas de salud.

Instalar jardines demostrativos con plantas aromáticas en espacios públicos y escolares

Fortalecer y hacer visible el jardín construido en el espacio urbano del CEMAR como proveedor de planta madres.

Intercambiar saberes y prácticas sobre las plantas aromáticas y medicinales como herramienta para el cuidado de la salud.

METODOLOGÍA

Se pensó y utilizó en la planificación y ejecución de este proyecto una Educación Participativa en Salud.

Una metodología es el conjunto de pasos que trata de llegar a un resultado concreto. Las metodologías participativas buscan fomentar en las personas las diferentes formas de adquirir conocimientos y permite tener una visión amplia de la realidad.

Consideramos que las técnicas deben ser realmente participativas para que generen y promuevan un proceso de auto aprendizaje y como consecuencia, un verdadero cambio actitudinal.

Aprender “haciendo”: sembrar, recolectar, preparar y usar plantas aromáticas y medicinales para el cuidado de la salud fue nuestra premisa.

Resultados logrados hasta la fecha:

- Se logró el mantenimiento y desarrollo del jardín con plantas madres lindero al Centro de Especialidades Médicas Ambulatorias.
- Se remodeló y desarrolló del jardín demostrativo lindero al Centro de Salud “Martin”.
- Se sostiene el mantenimiento y crecimiento, de los Jardines construidos durante el proyecto del año 2015, en la Escuela N° 64 y Hogar Maternal N° 2.
- Se construyó el jardín demostrativo en el Instituto La Salle. Rosario.

- Se capacitó y aún se continúa con esa tarea, sobre siembra y uso de plantas aromáticas a los integrantes del equipo tanto sean docentes como estudiantes de la Carrera de Licenciatura en Enfermería así como a los alumnos de primario y secundario de las otras instituciones.
- Se realizan a la fecha actividades de intercambio sobre la temática en distintos contextos.

promiso con la promoción de la salud y la prevención de las enfermedades a partir del compartir saberes y prácticas con cada uno de los actores que participaran en el proyecto.

Para los vecinos, visitar las huertas y hacerlos participe del cuidado de las mismas puede ser un elemento que les despierte el interés por multiplicar ese tipo de espacio saludable en sus hogares.

CONCLUSIONES

A partir de este proyecto en ejecución se espera que estos jardines demostrativos y proveedores de plantas madres sean espacios visibles en donde la comunidad en general, estudiantes, docentes y trabajadores, puedan vivenciar el contacto con la tierra y construir aprendizajes que les hagan sentir que son parte del cuidado del ambiente y de su salud.

El trabajo con plantas aromáticas y medicinales se transformará en una herramienta para conocer, poder mejorar y/o adquirir hábitos más saludables

Si se vivencia el trabajo en armonía con la naturaleza se considera que estos actores podrán ser agentes multiplicadores en sus hogares y con sus familias de saberes y prácticas saludables.

Para los estudiantes de la carrera Licenciatura en Enfermería, cualquiera sea el año en que se encuentren cursando, el trabajo con la comunidad, con otros profesionales de la salud, con niños y jóvenes en etapa escolar les permitirá ampliar la mirada como futuro enfermero reconociendo la importancia de la interculturalidad y la integración en el proceso de atención de la salud.

Para los docentes y las cátedras de la carrera de Licenciatura en Enfermería también será una oportunidad de hacer visible que existen diferentes modos de cuidar la salud, incorporándolos en el proceso de enseñanza de los futuros profesionales.

Para los trabajadores del CEMAR sostener estos espacios les permitirá afianzar su com-

BIBLIOGRAFÍA

- Avalis, María de los Angeles. (2016) Cursillo Básico de Jardinería. Regente de la Escuela Municipal de Jardinería. Prof. Juan A. Domínguez.
- Consejo Municipal de Rosario (Mayo 23 de 2007). Ordenanza N° 8155, de creación del Comité Asesor, de Investigación y Consultivo de Medicinas Tradicionales y Naturales en Salud.
- Forlin, Ana María (2012). Plantas Aromáticas: distintas formas de multiplicación. Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria. Estación Experimental Agropecuaria El Colorado, Formosa. Informe Técnico-Serie Extensión Rural, INTA. Disponible en: <https://huertasescolares.files.wordpress.com/2010/02/plan-tas-aromaticas-el-colorado.pdf>
- Kossman, Ingrid y Vicente Carlos (1992). Salud y Plantas Medicinales: nuestra capacidad de estar sanos por naturaleza. Editorial Planeta Tierra.
- Latucca, Antonio (Entrevista 24 de agosto de 2015). Tema: la Huerta llega a la Escuela. Programa Municipal de Agricultura Urbana, Municipalidad de Rosario.
- Ledesma, Patricia. (2016) El Arte Jardínero. Curso de Introducción al Diseño del Paisaje. Escuela Municipal de Jardinería. Prof. Juan A. Domínguez.
- Municipalidad de Rosario, Secretaria de Salud Pública (Diciembre 10 de 2013). Resolución 1873, de creación del Programa de Medicinas Tradicionales y Naturales.
- Organización Mundial de la Salud (2002). Estrategia de la OMS sobre la Medicina Tradicional. Ginebra, Suiza.
- Organización Mundial de la Salud (Mayo 28 de 2003). Asamblea Mundial de la Salud (WHA). Punto 14.10, Orden del Día.
- Secretaria de Salud de Municipalidad de Rosario y Ministerio de Salud del Gobierno de Santa Fe. (2012). Reglamentación de las Tutorías en Servicios de la Secretaria de Salud/Ministerio de Salud.

TENDIENDO PUENTES PARA EL BUEN VIVIR: aportes a la educación para la biodiversidad y el ambiente sano en el sur de Mendoza

*Morant, Mónica Alejandra
Díaz Gabriela, Carina Apablaza
Rita María Fabrone
Yesica Mariela Leguizamón*

Universidad Nacional de Cuyo

RESUMEN

La conservación de la biodiversidad depende del reconocimiento de la estrecha unión que tiene ésta con la diversidad cultural. Este proyecto se realiza en el marco de la octava convocatoria de proyectos Mauricio López, del Área de Articulación Social e Inclusión Educativa de la Universidad Nacional de Cuyo y está centrado en la valoración del ambiente sano y la biodiversidad. Se pretende valorar el conocimiento tradicional que poseen los niños y niñas de su propio entorno, tomando el agua, la fauna, la flora y el paisaje como ejes de los encuentros. Estos fueron temas considerados relevantes por parte de los docentes y se encuentran en los núcleos de aprendizaje prioritarios.

El proyecto de extensión se desarrolla de forma participativa mediante reuniones, talleres y encuentros entre los actores universitarios y de la escuela, apoyados por el equipo Mauricio López. Aquí se presenta la sistematización de las experiencias de cinco encuentros realizados en la escuela, con lxs niñxs, los docentes de la escuela, los estudiantes y docentes de la universidad entre marzo y agosto de 2016.

La escuela primaria rural albergue N°8-705 del Paraje El Carapacho se ubica en el departamento de Malargüe al sur de la provincia de Mendoza y se encuentra localizada entre dos reservas naturales provinciales: Laguna Llanquanelo (humedal RAMSAR) y Payunia, rodeada de volcanes. La escuela alberga 41 niños y niñas que proceden de parajes cercanos o que distan 150 km de la escuela y también de la ciudad de Malargüe. La mayoría de los docentes son de San Rafael. El supervisor ha apoyado la propuesta y el desarrollo del proyecto. Los docentes trabajan en tres aulas correspondientes a los tres ciclos. Se buscó sistematizar el conocimiento ambiental de los niños, y la forma en que se generaron los diálogos entre el conocimiento tradicional, escolar y científico.

Protagonistas fundamentales de los encuentros en la escuela son los estudiantes de la misma y los estudiantes de la universidad, cada uno aportando su conocimiento sobre el tema a desarrollar, enfatizando el gusto por el aprendizaje, la construcción del conocimiento y apropiación de los mismos. Se buscó el intercambio horizontal y diálogo entre los conocimientos tradicionales, científicos y escolares.

El agua, la flora local y la fauna fueron los ejes del primer, segundo y tercer encuentro. Se potenció el trabajo colaborativo, participativo de los estudiantes. Valorando la importancia del aprendizaje con el contexto y con toda la cultura, planteando situaciones de intercambio de saberes desde la actividad lúdica, fomentando en todo momento la valoración y el reconocimiento del otro.

El rescate del conocimiento tradicional ha sido relevante contribuyendo al fortalecimiento de la identidad, sentido de inclusión y de integración. El intercambio entre conocimiento científico y tradicional fue el más fluido hasta el momento. Se trabajará en los próximos encuentros sobre diálogo entre el conocimiento escolar de los docentes y científico, en la búsqueda que fluyan de forma bidireccional enriqueciendo tanto a los actores de la escuela como a los universitarios.

OBJETIVOS GENERALES

- Impulsar espacios de reflexión y acción sobre la valoración de la biodiversidad local.
- Abordar la problemática de la calidad del agua para favorecer las condiciones de construcción de un ambiente sano.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Realizar acciones para lograr la apropiación por parte de lxs niñxs y docentes de la escuela del sendero de flora aledaño a la escuela.
- Valoración de la importancia del consumo de agua potable.
- Promover el trabajo conjunto entre facultades y otras instituciones del medio.

METODOLOGÍA

La metodología de trabajo propuesta es la investigación-acción participativa (IAP). En este contexto, los encuentros se planificaron de manera conjunta entre actores universitarios y comunidad de la escuela. El proyecto de extensión se desarrolla mediante reuniones, talleres y encuentros entre los integrantes del proyecto.

En el primer encuentro, trabajamos en forma separada con lxs niñxs y con los docentes. Con lxs niñxs se desarrolló la temática del agua de forma expositiva y experimental, usos, origen del agua en la zona, cuidados, contaminación, potabilización. Con los docentes trabajamos sobre la valoración de conocimientos previos con modalidad de taller basado en el intercambio de experiencias.

En el segundo encuentro trabajamos en grupos pequeños formados por niñxs de diferente nivel y procedencia, con un docente y un estudiante universitario. El tema fue la flora local, con la propuesta de reconocimiento de fotos de especies de la zona y caminata por los alrededores de la escuela, con actividad plenaria al finalizar.

En el tercer encuentro trabajamos en el aula por niveles, lxs niñxs, con su docente y estudiantes universitarios que se sumaron. En el primer ciclo, se realizó una maqueta representando la zona rural, en el segundo ciclo se realizaron actividades sobre fauna, clasificaciones y distribución de especies, y en el tercer ciclo fueron los niños los que guiaron a los estudiantes universitarios en el sendero de fauna existente al lado de la escuela. Esta última actividad se desarrolló como parte del trabajo práctico de campo del espacio curricular biología general.

En un cuarto encuentro los niñxs realizaron trabajos artísticos de sus actividades, o las de su familia en las distintas épocas del año, acompañados por los estudiantes universitarios. Esta actividad la desarrollaron los estudiantes de 1 a 5 grado. Con los niñxs de 6 y 7 grado recorrimos el sendero de flora que se encuentra en la ladera del cerro vecino a la escuela, identificando con ellos las distintas

especies y los usos que sus familias le dan a las mismas. Además realizaron un croquis del mismo para incorporarlo a los dibujos anteriores. Se propusieron distintos nombres para el sendero de flora.

El quinto encuentro se realizó en dos días de convivencia. En el primer día se realizó una caminata al Volcán Carapacho, trabajando sobre el reconocimiento del paisaje volcánico y el ciclo del agua. Los niños realizaron una representación artística del ciclo del agua. El segundo día se visitó la Reserva Provincial Laguna de Llanquanelo, realizando actividades de observación de aves y reforzando conceptos sobre calidad de agua. Dentro del recorrido de la Reserva se incluyeron Pozos de Carapacho (surgente de agua subterránea), Bañados de CariLauquen, Costa de la Laguna de Llanquanelo y Seccional de guardaparques.

En los dos últimos encuentros los dibujos realizados por los niños, formarán parte de un calendario que será impreso y repartido en el medio local como forma de difusión del proyecto.

Se sistematizaron las experiencias, que incluyeron análisis cualitativos de la información (Geilfus, F. 2002). Durante el desarrollo de los encuentros se grabaron audios, se tomaron fotografías y al finalizar se elaboraron relatos de la experiencia por parte de los actores universitarios.

RESULTADOS

Los encuentros en la escuela los protagonistas han sido los estudiantes de la misma y los estudiantes de la universidad. Se ha logrado sinergia con otras instituciones: Tecnicatura en Conservación de la Naturaleza (IEF N° 9-016), Municipalidad de Malargüe, Museo Regional San Rafael, Rotary Club, Dirección de Recursos Naturales Renovables de la Provincia de Mendoza. Escuela secundaria Embajador Pablo Neruda

En el proyecto se ha logrado una valoración de los conocimientos bioculturales. Se ha destacado el trabajo colaborativo y participativo de los estudiantes, reconociendo la importancia del aprendizaje situado.

Se ha logrado un diálogo de saberes escolares, tradicionales (locales o regionales) y académico.

Durante el desarrollo del proyecto se han encontrado obstáculos tales como las distancias entre los diferentes actores (Malargüe, San Rafael, Mendoza y Carapacho), los cambios de directivos y reglamentaciones institucionales durante el desarrollo del proyecto y el mantenimiento de la transmisión de un saber estructurado, con escasa reflexión e innovación en la rutina escolar.

Los encuentros realizados fueron muy distintos entre sí, tanto por el tipo de actividad propuesta, como por la organización de grupos, y por haber estado la escuela a cargo de un directivo en el primer encuentro y los dos últimos, y otro suplente en el segundo y el tercero. Esto impactó principalmente la forma de desarrollo de las actividades en el contexto de la institución. Cabe destacar que los cambios de directivos, como de docentes, es una situación frecuente en escuelas rurales, que puede ser una dificultad adicional para lograr el desarrollo de proyectos a largo plazo. Por otro lado, los celadores participaron marginalmente, con comentarios valiosos, especialmente en el segundo y último encuentros, respecto a conocimientos de la flora y fauna local. La percepción general de celadores, maestros y estudiantes universitarios es que los niños son “muy respetuosos, muy educados, muy obedientes” y que los que proceden de la zona rural son “más tímidos y más tranquilos”. Los maestros y celadores sustituyen a los padres durante la estadía en la escuela.

Los obstáculos se han ido superando gracias a que ha existido motivación para el desarrollo endógeno de proyectos relacionados a la valoración de conocimientos locales incluyendo a los niños y sus familias.

Estos resultados se han logrado gracias al Equipo de trabajo comprometido, particularmente de los estudiantes, docentes universitarios y directivos de la escuela. Trabajo interinstitucional e interdisciplinario. Al establecimiento de lazos afectivos entre los participantes del proyecto. Y al apoyo del equipo de sistematización de Proyectos Mauricio López y de la supervisión.

BIBLIOGRAFÍA

- Baptista, G. C. S. (2012). A etnobiologia e sua importância para a formação do professor de ciências sensível à diversidade cultural: indícios de mudanças das concepções de professoras de biologia do estado da Bahia. Tese de doutorado. Pós-Graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências, UFBA, Salvador; UEFS, Feira de Santana. Pp. 404.
- Bermudez, G. M. A. y De Longhi, A. L. (2012). Análisis de la transposición didáctica del concepto de biodiversidad.
- Campos, C.M., J.Nates y P. Lindemann-Matthies (2013). Percepción y conocimiento de la biodiversidad por estudiantes urbanos y rurales de las tierras áridas del centro-oeste de Argentina. *Ecología Austral* 23: 174-183.
- Folladori, G. (2000). El pensamiento ambientalista. *Tópicos en educación ambiental* 2 (5): 21-38.
- Geilfus, F. (2002). 80 herramientas para el desarrollo participativo: diagnóstico, planificación, monitoreo, evaluación. San José, Costa Rica: IICA.
- Gellon, G., Rosenvasser Feher, E., Furman, M. y Golombek, D. (2005). La ciencia en el aula. Lo que nos dice la ciencia sobre cómo enseñarla. Buenos Aires. Ed. Paidós.
- Gonzalez Gaudiano, E. (2002). Educación ambiental para la biodiversidad: reflexiones sobre conceptos y prácticas.
- *Tópicos en Educación Ambiental* 4 (11): 76–85.
- Gudynas, Eduardo (2011). Buen Vivir: Germinando alternativas al desarrollo. *América Latina en Movimiento* 462: 1- 20.
- Ladio, A. H., y Lozada, M. (2009). Human ecology, ethnobotany and traditional practices in a rural population of the Monte region, Argentina: Resilience and ecological knowledge. *Journal of Arid Environments* 73 (2): 222–227.
- Massarini, A. y A. Schnek (2015). Ciencia entre todxs. *Tecnociencia en contexto social. Una propuesta de enseñanza.*
- Ed. Paidós. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. 320pp. Morin, E. (2000). *Unir los conocimientos. El desafío del siglo XXI.* Plural, La Paz.

- Pérez, M. L. y A. Argueta (2011). Saberes indígenas y diálogo intercultural. *Cultura y Representaciones Sociales* 5 (10): 31-56.
- Sauvé, L. (1999). La educación ambiental entre la modernidad y la posmodernidad: en busca de un marco de referencia educativo integrador. *Tópicos en educación ambiental* 1 (2): 7-25.
- Toledo, V.M. y N. Barrera-Bassols (2008). La memoria biocultural. La importancia ecológica de las sabidurías tradicionales. Editorial Icaria.
- Vargas-Clavijo, M., E. Medeiros Costa Neto y G. Costa Santos Baptista (2014). De la superioridad de los currículos de biología al diálogo intercultural en la enseñanza de las ciencias. *Etnobiología* 12 (3).

Taller de potabilidad de aguas subterráneas: análisis y alternativas de potabilización del agua en quintas del gran La Plata

*Cristeche Marina
Rozadilla Gastón
Valbuena Lisandro
Buzzatto Micaela
Assandri Matias
Cano Leonardo*

**Facultad de Ciencias Exactas
Universidad Nacional de La Plata**

RESUMEN

En el área del Gran La Plata las personas que no están conectadas a la red pública de suministro de agua, obtienen su agua de pozos individuales, que carecen de monitoreo de calidad, o se conectan a una red cercana de manera precaria y propensa a la contaminación. En este contexto, los destinatarios del presente proyecto son productores frutihortícolas del Gran La Plata y parte de la región sur del Área Metropolitana Bonaerense. La mayoría de los productores son inmigrantes bolivianos, de mediana edad, dedicados fundamentalmente a la producción de hortalizas de hoja bajo cubierta. Las familias de productores viven y trabajan en terrenos arrendados de 0,5 a 3 has de extensión. Sus viviendas son casillas de madera precarias y con altos niveles de hacinamiento, y no cuentan con servicios de gas y agua de red. Como objetivos nos proponemos: Contribuir a la mejora en la calidad de vida de horticultores familiares de La Plata y parte de la región sur del conurbano bonaerense, a través del análisis del agua de consumo y la implementación de tecnologías alternativas para su potabilización.

Además, contribuir a la formación profesional y técnica de los estudiantes participantes, de una manera interdisciplinaria y socialmente crítica.

En el lapso 2015-2016, se recogieron muestras de agua de consumo en un total de 62 pozos, ubicados en quintas de productores del Gran La Plata. Se determinaron variables fisicoquímicas y microbiológicas de acuerdo al indicado por el Código Alimentario Argentino. Del total de los pozos muestreados, encontramos que el 82,3% estaban contaminados microbiológicamente. Las causas mayoritarias fueron un exceso de bacterias coliformes totales y la presencia de *P. aeruginosa*. Por el contrario, la contaminación fisicoquímica sólo fue registrada en 6,5% de las muestras, por un exceso en el contenido de nitratos.

Posteriormente a la etapa de análisis, se realizaron numerosos encuentros con los productores para transmitirles los resultados y charlar sobre las técnicas de potabilización que podrían aplicar. Una de estas propuestas es la instalación de un prototipo de filtro de fácil armado y bajo costo, diseñado por uno de los integrantes del proyecto. Recien-

temente, se instalaron 10 de estos filtros durante una jornada-taller con productores, para facilitar la apropiación de la tecnología y su posterior mantenimiento.

La situación sanitaria del agua para consumo humano en la zona del Gran La Plata está gravemente comprometida, principalmente por la presencia de bacterias patógenas. Las causas de contaminación del agua en la región son múltiples y giran en torno a las características de las perforaciones y el uso de la tierra: pozos de agua antiguos de poca profundidad, sin mantenimiento ni encamisado, ubicados a poca distancia de letrinas de uso familiar, sumado a la aplicación intensiva de agroquímicos y fertilizantes en los cultivos. Como consecuencia de esto, se registraron una serie de sintomatologías en los pobladores, como dermatitis, diarreas y parásitos. A partir de los análisis realizados, los talleres con los productores y la instalación de los filtros de potabilización esperamos una mejora en la calidad del agua consumida en la región.

INTRODUCCIÓN

De la totalidad de agua en el mundo, el 97 % es salada, y el 3 % es dulce. Del total de agua dulce, el 69 % corresponde a hielos y glaciares, el 30 % a aguas subterráneas, y el 1 % a agua de fácil acceso. Del agua dulce superficial líquida que se encuentra en el planeta el 87

% se halla en los lagos, el 11 % en pantanos y solo el 2 % en ríos [1].

El agua superficial está más expuesta a la contaminación y generalmente es mucho más cara, por el tratamiento que necesita para su potabilización, que la subterránea. Por ello, en la mayoría de los países desarrollados, que se caracterizan por optimizar los usos de los recursos naturales, el empleo de agua subterránea para consumo humano, supera apreciablemente al del agua superficial.

En la Argentina alrededor del 75% del territorio es árido o semiárido; o sea presenta dé-

ficit en el balance hídrico. A esto, se agrega el hecho de que sólo dos regiones tienen abundante agua superficial potabilizable (Mesopotamia y Cordillera Patagónica). Por ello el agua subterránea juega un rol importantísimo en la provisión para consumo humano y para riego. A nivel del país, aproximadamente un 20% del abastecimiento para consumo humano es de origen subterráneo [1].

En el área Metropolitana de Buenos Aires, Gran Buenos Aires y Gran La Plata las personas que no están conectadas a la red pública de suministro de agua, obtienen su agua de pozos individuales que carecen virtualmente de monitoreo de calidad o se conectan a una red cercana a través de condiciones precarias muy propensas a contaminación. Nuestro trabajo está focalizado en la región de producción fruti-hortícola del Gran La Plata, donde los productores tienen algunas características comunes, la mayoría son inmigrantes bolivianos, de mediana edad (25-50 años) dedicados fundamentalmente a la producción de hortalizas de hoja y principalmente bajo cubierta. Cultivan en pequeñas superficies arrendadas (de 0,5 a 3 has) ubicadas en el interior de antiguas quintas. Su vivienda, casillas de madera con altos niveles de precariedad y hacinamiento, se encuentra a pocos metros del invernáculo, tornándose difusos los límites entre la actividad productiva y la actividad doméstica. No tienen acceso a gas y agua de red y el uso intensivo de agroquímicos y fertilizantes en la zona ha contaminado las napas de donde se extrae el agua para riego, limpieza de las verduras y consumo familiar.

Comités de expertos en saneamiento e higiene de la vivienda de la Organización Mundial de la Salud han señalado en múltiples ocasiones la relación entre las grandes epidemias o endemias y la contaminación de los suministros de agua.

La falta de higiene sanitaria y buena calidad de agua potable sigue siendo una amenaza para la salud humana. Las enfermedades transmisibles por el agua generan patologías que demuestran y evidencian el grado de deterioro de una población, siendo los sectores más afectados aquellos que sufren

de pobreza, condiciones habitacionales y de higiene sanitaria deficientes, desnutrición y marginalidad.

Las enfermedades relacionadas con el uso de agua contaminada pueden dividirse en aquellas causadas por agentes biológicos (organismos patógenos) y las que son producidas por sustancias químicas.

Los potenciales patógenos presentes en el agua son bacterias, virus, protozoos, helmintos y otros parásitos. La mayoría de los patógenos que se encuentran en el agua contaminada provienen de heces humanas o animales, no se reproducen en el agua y una vez dentro del organismo, inician una infección en el tracto gastrointestinal luego de ser ingeridas.

Los efectos en la salud de las enfermedades transmisibles por el agua varían en severidad desde una leve gastroenteritis hasta casos graves de disentería, hepatitis, cólera, fiebre tifoidea y diarrea severa.

Desde el punto de vista microbiológico, el examen de la calidad sanitaria del agua tiene por objetivo determinar la presencia de ciertos grupos de bacterias, que revelen una contaminación reciente por materia fecal o por materia orgánica [2,3].

En lo que respecta a la contaminación con sustancias químicas, los nitratos se han convertido en una de las causas principales de deterioro del agua subterránea, tanto en los países desarrollados como en los en desarrollo. En definitiva, en la actualidad, la contaminación con nitratos aparece como la más difundida geográficamente y vinculada a la mayor parte de las actividades humanas.

En los centros urbanos carentes de servicios cloacales los nitratos derivan de la degradación de la materia orgánica, mayormente de origen fecal. Los pozos absorbentes, en los que se vierten los desechos fecales, son las fuentes de emisión principales.

En los ámbitos urbanos es frecuente que la contaminación con nitratos no sólo deteriore la calidad del agua freática, sino también la de acuíferos semi confinados, como sucede en gran parte del Conurbano de Buenos

Aires y en La Plata, donde la contaminación es de tipo areal o regional y llega al acuífero inferior (semi confinado), luego de atravesar el acuitardo que lo separa de la capa freática, por el proceso de filtración vertical descendente [4].

Existen dos tipos de enfermedades cuyo origen tiene relación con el consumo de agua que contiene elevadas concentraciones de nitratos: La Metahemoglobinemia (cianosis infantil) y la Carcinogénesis. En la primera la toxicidad del nitrato proviene de su reducción a nitrito, proceso que puede ocurrir bajo condiciones específicas en el estómago y en la saliva. El ion de nitrito que se forma oxida el hierro en las moléculas de la hemoglobina, transformándolo de ferroso (Fe^{2+}) en férrico (Fe^{3+}). La metahemoglobina así producida vuelve a la sangre incapaz de fijar de manera reversible el oxígeno, la cual da como resultado una anoxia y aun la muerte, cuando tal situación no se corrige a tiempo.

En la Carcinogénesis los nitritos (e indirectamente los nitratos) pueden reaccionar con aminas y amidas para formar nitrosaminas y nitrosamidas. Se ha comprobado que la mayoría de estos compuestos son carcinogénicos en un gran número de especies animales, y muchos de ellos han sido considerados mutagénicos. Las evidencias epidemiológicas sugieren que la abundante ingestión de nitratos puede contribuir al surgimiento del cáncer gástrico [5-7].

A pesar de que las primeras investigaciones sobre la contaminación de las aguas subterráneas debido a los sistemas de saneamiento básico datan de muchos años atrás, en la última década se ha convertido en un tema olvidado, a pesar de ser muy común el uso de sistemas sanitarios básicos en países en vías de desarrollo. Si bien se han realizado varios trabajos sobre la hidrogeología, no existen estudios de contaminación de las aguas subterráneas en la región [8,9].

En este contexto, en el presente trabajo se propone determinar el tipo y magnitud de la contaminación del agua subterránea en el cordón fruti-hortícola de la Ciudad de La Plata, identificar los causales particulares del

mismo, concientizar de la problemática que ocasiona a los consumidores de dicha agua y/o de la verdura allí producida, y evaluar alternativas tecnológicas que resuelvan el presente inconveniente.

METODOLOGÍA

Encuentros con los productores:

Los encuentros con los productores siempre trataron de respetar la dinámica del grupo o cooperativa, tratando de utilizar los días, horarios y lugares de reunión que ellos ya tenían establecidos previamente. El formato de los encuentros siempre fue con una charla inicial de parte del director y coordinadores del proyecto, seguido de una instancia de asamblea donde se buscó la participación activa de todos los actores presentes, destinatarios, estudiantes del proyecto, técnicos del INTA, etc.

El primer contacto con la comunidad se realizó con el referente del grupo o cooperativa de productores, técnicos del INTA de la zona y con los integrantes de la facultad de Ciencias Agrarias que facilitaron la llegada al grupo.

En la reunión de presentación del proyecto se establece la dimensión de la problemática, se identifican actores sociales e institucionales y se realiza una aproximación a las condiciones socio-sanitarias de la zona a través de la recuperación del saber de los destinatarios. En esa reunión se plantea la problemática del agua no potable y se da a conocer la dinámica de trabajo del Proyecto. A partir de esto se hace necesario realizar la selección de los puntos de muestreo teniendo en cuenta múltiples aspectos determinantes: la población ubicada en la zona, la proximidad de fábricas, cercanías a arroyos, basurales, entre otros parámetros.

En este momento la comunidad decide cuáles serán los domicilios a muestrear, se consideran prioritarias las áreas con total carencia de servicios de aguas y cloacas, también se realiza una evaluación de la contaminación ambiental, y del estado de salud de la pobla-

ción. En el caso que se requiera se monitorea también el agua superficial de arroyos cercanos a la zona donde se realiza el volcado de desechos (de basura y/o industriales).

En los encuentros posteriores, para difundir los resultados y evaluar las posibles soluciones, se utilizaron medios audiovisuales y gráficos tratando de transmitir los conceptos técnicos de la forma más amena y simple posible para que todos los productores puedan entenderlos y a partir de ahí tomar decisiones.

Al momento de evaluar que solución encarar para la problemática encontrada, se presentaron distintas opciones existentes en el mercado (clorinadores, filtros comerciales, etc.) y además se ofrece la construcción conjunta de un sistema filtrante a base de cloración, mallas filtrantes y carbón activado desarrollado por integrantes del proyecto.

Toma de muestra

En la Figura 1 pueden apreciarse los puntos de muestreo de los últimos dos años en el Gran La Plata y alrededores. Como se ve claramente, se ha abarcado gran parte del cordón sub urbano que rodea a la Ciudad de La Plata, donde los servicios de agua de red y cloacas son deficientes o no existen y donde se aloja la gran parte de la producción Fruti-hortícola de la zona.



Figura 1 – Puntos de muestreo.

En cada punto de muestreo se identificó el grifo o canilla que se encuentre en el ramal principal proveniente de la perforación subterránea, no debiendo estar conectado en el trayecto con otras cañerías, filtros ablandadores u otros artefactos que alteren el ramal principal. Para su esterilización se calentó bien el grifo o canilla durante 1 (uno) o 2 (dos) minutos o un poco de tiempo más si se considera necesario (dependiendo del lugar y otros factores adversos). Para el calentamiento se utilizó un hisopo con algodón bien embebido en alcohol. Luego de concluido el paso anterior se procedió a abrir el grifo o canilla dejando salir agua durante (1) un minuto de manera tal que el caudal no sea muy grande. Seguidamente se llenó el frasco estéril dejando un espacio de aire y se tapó inmediatamente, asegurando el cierre perfecto. En el llenado es conveniente mantener el frasco en posición de cuarenta y cinco grados (45°) para evitar la introducción de partículas externas, más aún cuando se trabaja en el exterior. Se tomaron un total de 377 muestras de agua, de las cuales 262 pertenecen a pozos subterráneos domiciliarios y 115 pertenecen a conexiones clandestinas a la red de agua potable.

Análisis Fisicoquímico

Para todos los análisis se siguió el manual "Standard Methods for the Examination of Water and Wastewater", 20th edition, 1998 [10]. Entre paréntesis se coloca el número de método correspondiente a la técnica mencionada en dicho manual.

Se determinaron el pH, la conductividad y los sólidos disueltos totales utilizando diferentes sondas de un medidor multiparamétrico marca SPER SCIENTIFIC LTD.

El contenido de nitratos se investigó a través del método espectrométrico ultravioleta selectivo usando celdas de cuarzo (4500-NO3-B) y se utilizó la determinación colorimétrica con sulfanilamida para determinar los nitritos (4500-NO2--B).

La Dureza, Alcalinidad y Cloruros se determinaron a través de métodos de titulación: la primera a partir de la formación de quelatos con EDTA (2340-C), la alcalinidad con ácido clorhídrico usando indicador Verde de Bromo fenol como punto final (2320-B) y los cloruros a través de la determinación volumétrica por precipitación con Nitrato de Plata (4500-Cl- B).

Análisis Microbiológico

Para las determinaciones microbiológicas se utilizó la técnica de Fermentación en Tubos (Número Más Probable) que figura en el Standard Methods [10] con leves modificaciones. Para el recuento de bacterias heterótrofas totales se utilizó un agar PCA. Se sembró la muestra en profundidad, se cultivó a 35-37°C por 48 hs, se seleccionaron las placas que presentaron entre 30 y 300 colonias, se realizó el recuento y se expresaron los resultados en UFC/ml. El medio empleado para detectar Coliformes Totales (CT) fue el caldo laurel sulfato (LST). Se tomaron 10 tubos con 10ml cada uno de medio y campanas de Durham y se le agregaron 10 ml de muestra a cada uno. Se incuban a 37 °C durante 48 hs.

Aquellos tubos en los que se observó producción de gas y crecimiento al cabo de 48 hs se consideraron una reacción positiva presuntiva del ensayo. La ausencia de producción de gas se consideró una reacción negativa. A partir del número de tubos positivos y utilizando una tabla, se obtuvo el NMP de bacterias coliformes totales en 100 ml de muestra. Para la determinación de presencia o ausencia de bacterias coliformes fecales se utilizaron tubos con Caldo Verde Brillante Lactosa Bilis (BRILA) y campana de Durham. Se sembró por duplicado una ansada de los tubos positivos del ensayo presuntivo en LST y se incubaron a 44° C y 37° C (control) por 48 hs. Se considera positivo el tubo que se observe con crecimiento y producción de gas.

La identificación de *Escherichia coli* consiste en hacer aislamientos en Agar EMB a partir

de uno de los tubos positivos incubados a 44 °C, se incubó en la placa a una temperatura de 37°C por 24 hs. y se observaron las características de las colonias presentes.

Para la Determinación de *Pseudomona aeruginosa* se sembraron 100 ml de la muestra original en frasco con 10 ml de caldo nutritivo (10X), se incubaron a 37°C por 24 hs. y se realizaron las lecturas de la siembra en caldo, siendo positiva aquella que presente turbidez. Posteriormente se aislaron en agar cetrimide, se incubaron a 37°C por 48 hs. y se realizaron las lecturas de siembra en agar, siendo positiva la aparición de un pigmento verde azulado y fluorescente al UV, que forman las colonias de *Pseudomona aeruginosa*.

RESULTADOS

Durante el período 2014-2016, realizamos un total de 61 muestreos en la zona del cinturón hortícola platense, incluyendo las localidades de Florencio Varela, Lisandro Olmos, Esteban Echeverría, Los Hornos, Abasto, Poblet, Arana, El Peligro y Etcheverry. Del total de muestras analizadas, 53 superaron los límites establecidos por el Código Alimentario Argentino en referencia al agua apta para la alimentación y uso doméstico [11], lo que significa que sólo el 13% de los pozos resultaron ser potables, al integrar los resultados de los análisis fisicoquímicos y microbiológicos (Figura 2).

Determinación de potabilidad resultado global

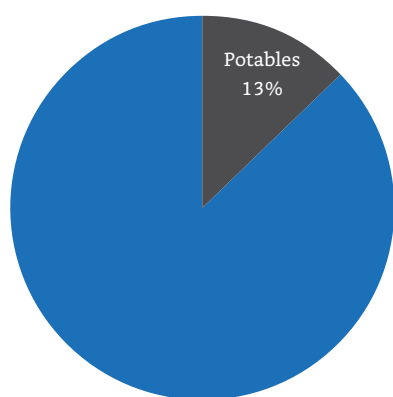


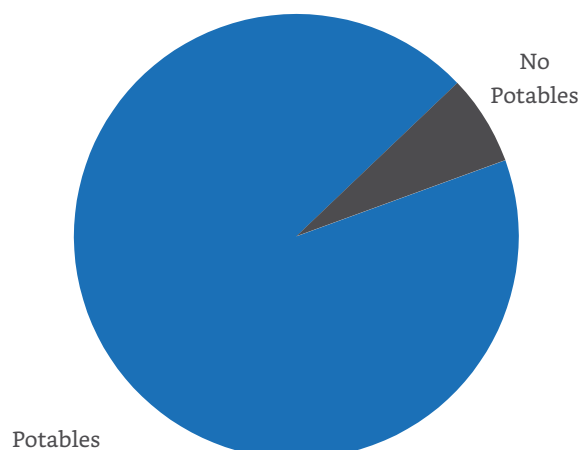
Figura 2 - Determinación de la potabilidad del total de las muestras.

En la Figura 3 puede apreciarse la contaminación del agua disgregada según su origen, microbiológico o fisicoquímico. De las 61 muestras analizadas, 53 resultaron no potables microbiológicamente y solo 4 presentaron contaminación fisicoquímica. Cabe aclarar que estas 4 muestras tampoco superaron los estándares microbiológicos para agua potable. Como puede verse, la contaminación microbiológica es la principal causa de la falta de potabilidad de aguas en la región de estudio, lo cual está en acuerdo con estudios previos realizados en la misma región [12].

Si analizamos las causas de la contaminación fisicoquímica, encontramos que las 4 muestras no potables desde un punto de vista fisicoquímico se deben exclusivamente a la presencia de nitratos por encima del límite permitido según el código Alimentario Argentino (45 ppm). Además, 27 muestras (44,3%) mostraron valores de Nitratos con una concentración muy cercana al límite mencionado (Figura 4). El barrio de Varela tuvo el promedio más alto de concentración de nitratos con un valor de 46,91 ppm, seguida por Lisandro Olmos con 30,23 ppm.

La presencia de nitratos elevados en las zonas de producción fruti-hortícola está relacionado con el uso intensivo de fertilizantes y agroquímicos [13]. En nuestro país la masiva adopción de la siembra directa y la expansión de la agricultura ha dado lugar a un uso creciente de este tipo de productos [14] lo cual agrava aún más la situación.

Análisis fisicoquímico



Análisis microbiológico

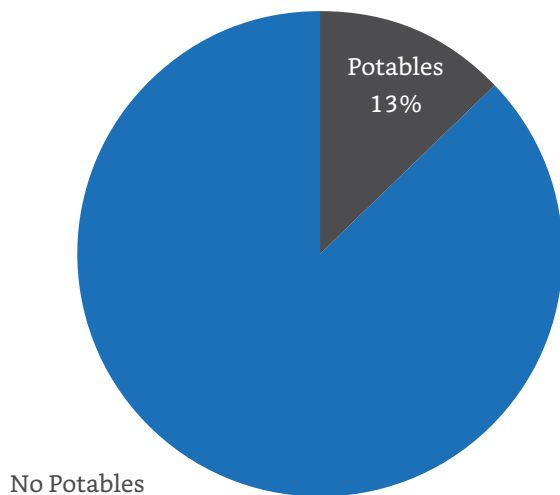


Figura 3 - Determinación de la potabilidad del total de las muestras, según parámetros fisicoquímicos y microbiológicos.

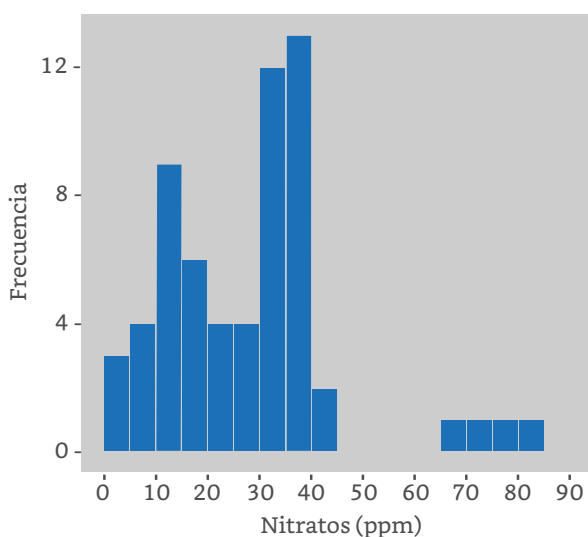


Figura 4 - Distribución de las concentraciones de nitratos medidas.

En la figura 5 se muestran las frecuencias con las que aparecen las diferentes causas de la contaminación microbiológica. Claramente puede verse que la más importante fue el exceso de coliformes totales (mayor a 3 NMP/100 ml), seguida por la presencia de *Ps. aeruginosa*. Los Hornos fue el barrio con la más baja calidad microbiológica, siendo el barrio que mayor cantidad de parámetros microbiológicos presenta fuera de los límites establecidos para agua potable.

La presencia de bacterias en el agua subterránea puede estar asociada a filtraciones de materia fecal proveniente de pozos ciegos adyacentes, al escaso mantenimiento del pozo de extracción de agua y a las inadecuadas condiciones sanitarias de la zona [15]. Este tipo de condiciones es frecuente en la zona de nuestro estudio y por eso el elevado porcentaje de muestras que presentan contaminación microbiológica.

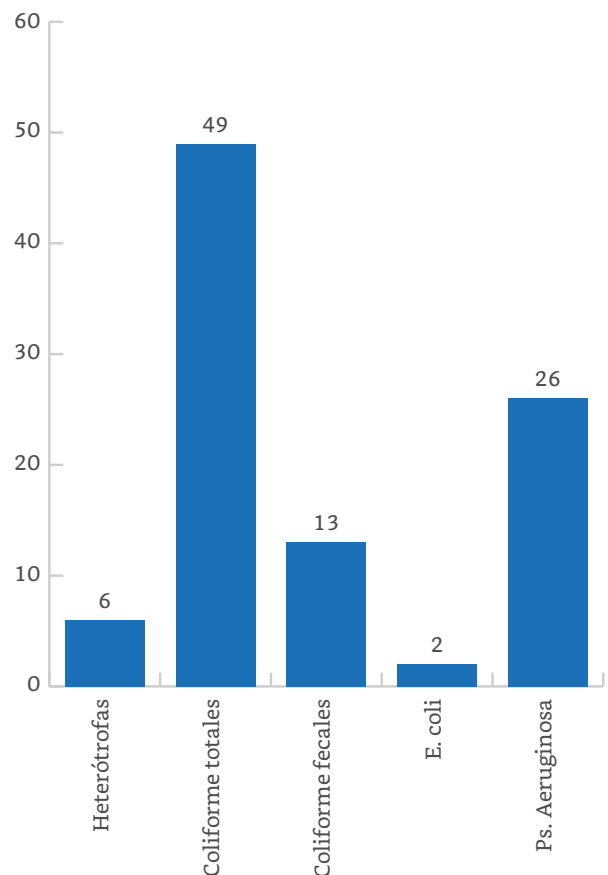


Figura 5 - Causas de la contaminación microbiológica.

A partir de los resultados obtenidos se elaboraron informes los cuales fueron sociabilizados en numerosos encuentros con los productores. Además, se discutieron diferentes técnicas de potabilización que podrían ser aplicadas en estos casos, tratando de rescatar los conocimientos de los productores. Una de las técnicas más ampliamente utilizada para la potabilización de aguas con elevado contenido de microorganismos es la cloración. En este sentido, desde nuestro proyecto hemos diseñado sistema filtrante de fácil armado y bajo costo, del cual se puede ver un esquema en la Figura 6. Este sistema utiliza una etapa

de cloración de la muestra de agua, para luego pasar por una serie de filtros que retiran el material particulado de la muestra y finalmente se utiliza un carbón activado comercial para remover el cloro libre residual. Recientemente, se instalaron 10 de estos filtros durante una jornada-taller con productores, para facilitar la apropiación de la tecnología y su posterior mantenimiento.

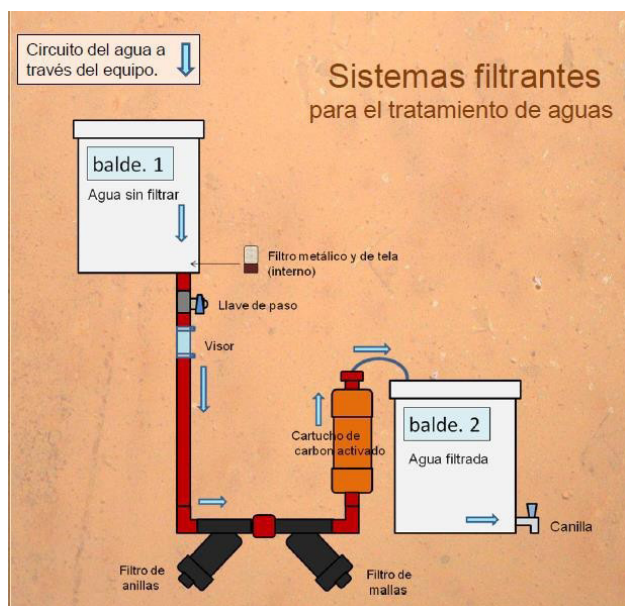


Figura 6 – Sistema filtrante instalado.

CONCLUSIONES

El cordón fruti-hortícola Platense y alrededores concentran gran parte de la producción de frutas, verduras y hortalizas de la región metropolitana sur de la Provincia de Buenos Aires. Por esta razón, la calidad del agua utilizada en las quintas de producción tanto para riego como para consumo de los productores se torna muy importante. A través de este trabajo se realizó un relevamiento de la calidad del agua subterránea y de las condiciones sanitarias de la zona. A partir de los resultados obtenidos podemos concluir que la calidad del agua de consumo en la región no es potable en un gran porcentaje, principalmente debido a la presencia de bacterias patógenas y elevado contenido de nitratos en menor medida. Esto puede relacionarse con enfermedades que se relevaron en la población de estudio, comúnmente asociadas al agua como diarrea infantil, dermatitis y parasitosis. Las causas de contaminación del agua en la región son múltiples y giran en torno a las características de las perforaciones y el uso de la tierra: pozos de agua antiguos de poca profundidad, sin mantenimiento ni encamisado, ubicados a poca distancia de letrinas de uso familiar, sumado a la aplicación intensiva de agroquímicos y fertilizantes en los cultivos. A partir de los análisis realizados, los talleres con los productores y la instalación de los filtros de potabilización esperamos una mejora en la calidad del agua consumida en la región.

BIBLIOGRAFÍA

1. L. Gelsi, Trabajo Final de Master en Gestión y Auditorías Ambientales, Universidad de Leon, España, 1, (2011).
2. WHO (World Health Organization), “Water, Sanitation and Health”, Emerging Issues in Water and Infectious Disease, (2003).
3. WHO (World Health Organization), “Guidelines for drinking-water quality”, Geneva. 1 (7), 105-126, (2008).
4. M. Auge, M. Hirata, y F. Lopez Vera, “Vulnerabilidad a la Contaminación por Nitratos del acuífero Puelches en La Plata – Argentina”. Informe Científico. Centro de Estudios de América Latina. 187 (2004).
5. R.F. Spalding, M.E. Exner, “Occurrence of nitrate in groundwater-a review”, J. Environ. Qual., 22, 392-402 (1993).
6. A.J. DeRoos, M.H. Ward, C.F. Lynch, K.P. Cantor, “Nitrate in public water systems and the risk of colon and rectum cancers”, Epidemiology, 14, 640-636 (2003).
7. M.H. Ward, T. deKok, P. Levallois, J. Brender, G. Gulis, B.T. Nolan, J. VanDerslice, “Drinking water nitrate and health – recent findings and research needs”, Environ. Health Perspect., 115, 1607-1614 (2005).
8. J.A. Basualdo, M.A. Cordoba, M.M. De Luca, I.L. Rocia, B.C. Pezzani, C. Vay, E. Ageron, P. Grimont, “Aislamiento y caracterización de coliformes injuriados en la red de distribución de agua de bebida de la ciudad de La Plata, Buenos Aires, Argentina”, Rev. Argent. Microbiol. 33, 9-14, (2001).
9. M.A. Córdoba, V.F. Del Coco, M.C. Minvielle, “Influencing factors in the occurrence of injured coliforms in the drinking water distribution system in the city of La Plata, Argentina”, Journal of Water and Health 8 (2), 205-211 (2010).
10. AWWA (American Water Works Association), APHA (American Public Health Association) & WEF (Water Environment Federation), Standard Methods for the Examination of Water and Wastewater, Ed. Diaz de Santos, 20th Edition, (1998).

- 11.** Reglamentación del Agua potable Artículo N° 982 - (Res Conj. SPRyRS y SAGPyA N° 68/2007 y N° 196/2007) del Código Alimentario Argentino (2007).
- 12.** Cano, L.A.; De Urraza, P.; Gianuzzi, L.; Fernandez, M.; Di Claudio, F.; Delgado, G., Rivero Berti, J.I., Lopez Fino, C., "Intervención sobre la calidad de aguas en el cinturón hortícola Platense". Revista Ext, Universidad Nacional de Cordoba, vol. 2, N° 2 (2012).
- 13.** Srinivasa Rao, N. "Impact of clayey soils on nitrate pollution in the groundwater of the Lower Vamsadhara River basin, India". Hydrol. Sci. J. 43: 701–714 (1998).
- 14.** Gabriel Vazquez-Amabile, Alejandra P. Ricca, Dante Rojas, Diego Cristos, Maria Laura Ortiz de Zarate, Gastón Pelisier, Nicolás Bosch, J. Lascombes, Diego Pons, Maria Victoria Feler, Alfonso Rodriguez-Vagaría, Fernanda J. Gaspari, "Análisis de agroquímicos y nitratos en cursos y aguas subterránea de cuencas rurales del Oeste y Sudeste de Buenos Aires, Congreso Internacional de Hidrología de Llanuras". Santa Fe 2014.
- 15.** Howard G., Pedley S., Barrett M., Nalubega M., Johal K., "Risk factors contributing to microbiological contamination of shallow groundwater in Kampala, Uganda." Water Res.; 37(14):3421-9 (2003).

La hora del agrotécnico

Ambroggio, Natalia; Roldán, Sonia; Salmón, Patricia; Iglesias, María C.

Instituto Agrotécnico “Pedro Fuentes Godo” dependiente de la Facultad de Ciencias Agrarias-UNNE

RESUMEN

El programa de radio ***La Hora del Agrotécnico*** es el programa del Instituto Agrotécnico “Pedro M. Fuentes Godo” dependiente de la Facultad de Ciencias Agrarias de la UNNE, bajo el slogan “el programa de las dos radios universitarias de la región”. El Instituto ha puesto su interés y voluntad para adoptar las medidas necesarias que conduzcan a la generación de vínculos, conocimientos, desarrollo tecnológico y transferencia de tecnologías por medio del programa de radio ***La Hora del Agrotécnico***. Es un programa de interés para el sector agropecuario que se transmite los jueves de 17 a 18 horas por la FM 91.1 Mhz “Radio Universidad Resistencia”, sita en French 404 de la ciudad de Resistencia. Se retransmite los martes de 14 a 15 horas por el mismo dial como así también los días sábados de 14 a 15 horas por la 99.7 en la radio de la UNNE en la ciudad de Corrientes, brindando información de utilidad a los productores, profesionales agropecuarios, estudiantes y público en general, contribuyendo así al desarrollo sostenible. Representa un aporte al proceso de integración científica-tecnológica de estas Universidades con objetivos comunes, orientados al desarrollo de la región. Por ello se firmó una carta acuerdo de mutua colaboración entre la Facultad de Ciencias Agrarias –UNNE y La Facultad Regional Resistencia de la UTN, permitiendo brindar un servicio a la comunidad de sus respectivas jurisdicciones o áreas de influencia, siendo de esta manera la materialización de la vinculación interuniversitaria propuesta por la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) en su Programa de Calidad Universitaria (PCA), establecida en el marco del PEFI (Plan Estratégico de Formación de Ingenieros).

Desde el 19 de marzo de 2015 el programa sale al aire y desde entonces se realizaron 44 programas con la participación en estudio de los entrevistados, como así también se realizan las entrevistas en los lugares de trabajo de las personas a entrevistar.

Se cuenta con la valiosa colaboración del personal del Instituto Agrotécnico, además el programa de radio se realizó con la participación de profesionales del medio, productores y estudiantes.

Los temas de las entrevistas más destacadas también se presentan en forma escrita como artículos periodísticos (Ej.: Eco House, Energías Alternativas, Resultados de Ensayos, etc.). Se entrevistaron a más de 50 profesionales, 12 productores y 10 estudiantes a la fecha. Algunos de los entrevistados fueron: Ing. Agr. Gustavo Lundberg – Integrante del grupo fundador del Instituto Agrotécnico, Lic. en Física Dr. Manuel Fuentes - OXFORD UNIVERSITY, Ing. Agr. Sara Vásquez - Decana de la Facultad de Ciencias Agrarias, UNNE, Dra. Sara Horowitz - FAUBA, Ing. Agr. Luis Basterra – Diputado Nacional por la provincia de Formosa, Ing. Agr. Jorge Vara - Ministro de la Producción de Corrientes, Ing. Agr. Mariela Pletsch - Directora de Sanidad Vegetal del Ministerio de la Producción de Corrientes, Ing. Agr. Araceli Pared – INCUPO, Med. Vet. Fabiana Cipolini - Facultad de Ciencias Veterinarias - UNNE, Ing. Gerardo Panzardi – LAR - UTN e Ing. Agr. Gabriel Tortarolo, Ministro de la Producción del Chaco.

OBJETIVOS

Los objetivos generales son brindar información de utilidad a los productores, profesionales agropecuarios, estudiantes y público en general, contribuyendo así al desarrollo sostenible.

Representar un aporte al proceso de integración científica-tecnológica de estas Universidades con objetivos comunes, orientados al desarrollo de la región.

METODOLOGÍA

La metodología aplicada consiste en la búsqueda de informaciones para los diferentes programas.

Se invita a participar a profesionales del medio, productores y estudiantes en el estudio de la radio como así también se realizan entrevistas en los lugares de trabajo de los mismos.

Después de cada programa se hace la compaginación y edición de los mismos para poder reproducirlos en otro horario y en Radio UNNE por la 99,7 en Corrientes en otro horario y en otro día.

CONCLUSIONES

Toda la experiencia fue tomando forma y agilidad, apoyada en la interacción de las instituciones y su personal permitiendo brindar un servicio a la comunidad de sus respectivas jurisdicciones o áreas de influencia, siendo de esta manera la materialización de la vinculación interuniversitaria propuesta por la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) en su Programa de Calidad Universitaria (PCA), establecida en el marco del PEFI (Plan Estratégico de Formación de Ingenieros).

RESULTADOS LOGRADOS

El programa sale al aire desde el 19 de marzo de 2015.

Se realizaron 44 programas hasta julio de 2016.

Se entrevistaron a más de 50 profesionales, 12 productores y 10 estudiantes.

Los temas de las entrevistas más destacadas se presentan en forma escrita como artículos periodísticos. Es el programa de las “dos radios universitarias de la región” porque se trasmite en ambas y amplía así su área de influencia. *Se logró la vinculación con los diversos actores del sector que participan del programa para dar a conocer sus actividades.

Se enumeran a continuación los principales aspectos positivos de esta experiencia de extensión agropecuaria Radial.

1. Marcado interés de los comunicadores en continuar creciendo y aprendiendo. Incorporación de un Estudiante Adscripto.
2. Buena predisposición de los entrevistados.
3. Excelente respuesta de los productores que visitaron la radio o fueron entrevistados.
4. Fundamental la relación Interna con todo el personal de la del Instituto Agro-técnico. Temática-Conocimientos- divulgación Técnica.
5. Participación activa de ambas instituciones - Firma de una carta acuerdo.

Por otra parte, se encontraron los siguientes obstáculos:

1. Por ser una experiencia nueva se presentaron inconvenientes menores en función de tiempos y programación, con el correr de los programas y la aceptación de los mismos se fue creciendo sin complicaciones.

2. Participación de los alumnos: se debe mejorar o cambiar la estrategia de participación dada la interacción necesaria con los entrevistados y lo que significa “Salir al Aire”.
3. Dificultades para cubrir eventos nacionales por situaciones presupuestarias.

BIBLIOGRAFÍA

- Fundamentos de extensión agropecuaria de Antonio Matamorros.

La salud de los trabajadores de la salud. Interdisciplina y trabajo colaborativo para mejorar las condiciones de salud y medio ambiente laboral en el Hospi- tal Provincial del Centenario (Ciudad de Rosario, Provincia de Santa Fe)

Chiavon Fabiana, Paula Curetti, Paula Del Rio y Stradolini Virginia

Facultad de Ciencias Exactas, Ingeniería y Agrimensura, Facultad de Ciencias Médicas y Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales - Universidad Nacional de Rosario Hospital Provincial del Centenario - Ciudad de Rosario - Provincia de Santa Fe – Argentina

RESUMEN

El propósito de este trabajo es presentar el Programa “*La salud de los trabajadores de la salud. Interdisciplina y trabajo colaborativo para mejorar las condiciones de salud y medio ambiente laboral en el Hospital Provincial del Centenario de Rosario*”, que ha sido seleccionado por la Secretaría de Extensión Universitaria de la Universidad Nacional de Rosario (UNR) en el marco de la III Convocatoria del Programa de Extensión “Integrando” 2016.

La complejidad del universo de las relaciones laborales y la multicausalidad de las situaciones problemáticas que supone la convivencia de 2200 trabajadores en la prestación de salud pública al interior del Hospital Centenario, exige un giro en la forma preventiva con la que tradicionalmente se abordan las problemáticas vinculadas al mundo del trabajo y a la salud de los trabajadores.

La conformación de un equipo interdisciplinario con integrantes provenientes de diversos campos disciplinares (de las Ciencias

Sociales: Antropología, Comunicación Social y Ciencia Política; de las Ciencias de la Salud y de las Ingenierías en sus diversas ramas, pero principalmente Especialistas en Higiene y Seguridad en el Trabajo e Ingeniería Forense), reúne a las Facultades de Ciencias Exactas, Ingeniería y Agrimensura, de Ciencias Médicas y de Ciencia Política y Relaciones Internacionales (UNR), con el propósito de cooperar con el Comité Mixto de Salud y Seguridad en el Trabajo que funciona en el Hospital Centenario.

El Comité Mixto está compuesto por los directivos del nosocomio y representantes gremiales (ATE, AMRA y SIPRUS), quienes se reúnen periódicamente para abordar diversas problemáticas institucionales. Es en este espacio privilegiado en que se enmarca la actividad extensionista, teniendo como su principal objetivo trabajar colaborativamente para generar acciones orientadas a la mejora de las condiciones de salud y seguridad de todos los trabajadores de este efector público.

Lo anterior permitirá además: 1) Propiciar un espacio de interacción entre el Comité Mixto y la Universidad para la circulación de saberes inherentes a las condiciones de salud y medio ambiente laboral; 2) Identificar colectivamente los procesos sociales, las condiciones laborales y las situaciones infraestructurales que atraviesan la trayectoria laboral de los trabajadores; 3) Evaluar, a partir de espacios colectivos de discusión y producción, las situaciones problemáticas desde una perspectiva integral e interdisciplinaria; y 4) Proponer una planificación estratégica que empodere a los trabajadores y a sus representantes frente a las problemáticas del mundo del trabajo.

Si bien estas actividades tendrán su inmediato correlato sobre todos los trabajadores del Hospital Centenario, se considera que el mejoramiento integral de las condiciones laborales repercutirá también en la calidad y calidez del servicio de salud prestado a los pacientes, impactando positivamente en la comunidad en general. Vale agregar el interés particular del Ministerio de Salud de la Provincia de Santa Fe de replicar esta experiencia en otros efectores de la provincia.

Cabe destacar la potencialidad que encierra el presente Programa en cuanto a la formación de recursos humanos en extensión universitaria en ámbitos de prestación de salud. Por último, remarcar que la articulación entre estudiantes, organizaciones del sector salud, docentes y coordinadores académicos desde el Comité Mixto resultará un hecho inédito.

Ficha técnica del programa de extensión

El Programa *“La salud de los trabajadores de la salud. Interdisciplina y trabajo colaborativo para mejorar las condiciones de salud y medio ambiente laboral en el Hospital Provincial del Centenario de Rosario”*, ha sido seleccionado por la Secretaría de Extensión Universitaria de la Universidad Nacional de Rosario (UNR) en el marco de la III Convocatoria del Programa de Extensión Integrando *“La Universidad y su Compromiso con la Sociedad - 2016”* (aprobado por el Comité Evaluador con un Mérito de 90,12 - Resolución CS. N° 1390/2016).

Unidades Académicas Intervinientes:

- Facultad de Ciencias Exactas, Ingeniería y Agrimensura - UNR
- Facultad de Ciencias Médicas - UNR
- Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales - UNR

Director: **Dr. Rodolfo Leiva**

Co-Directora: **Lic. Esp. Paula Curetti**

Coordinadora Fac. de Ciencias Exactas, Ingeniería y Agrimensura: **Dra. Paula del Rio**

Coordinador Fac. de Ciencias Médicas: **Sergio Sureda**

Coordinadora Fac. de Ciencia Política y Relaciones Internacionales: **Lic. Virginia Stradolini**

Organizaciones Coparticipantes:

- Hospital Provincial del Centenario (Ciudad de Rosario)
- Ministerio de Salud de la Provincia de Santa Fe
- Asociación de Trabajadores del Estado (ATE)
- Asociación de Médicos de la República Argentina (AMRA)
- Sindicato de Profesionales Universitarios de la Salud (SIPRUS)

OBJETIVOS DEL PROGRAMA

Objetivo general:

Cooperar con el Comité Mixto de Salud y Seguridad en el Trabajo generando acciones orientadas a las mejoras de las condiciones de salud y seguridad de los trabajadores del Hospital Centenario.

Objetivos específicos:

- Propiciar un espacio de interacción entre el Comité Mixto y la Universidad para la circulación de saberes inherentes a las condiciones de salud y medio ambiente laboral.
- Identificar colectivamente los procesos sociales, las condiciones laborales y las situaciones infraestructurales que atraviesan la trayectoria laboral de los trabajadores y trabajadoras.
- Evaluar, a partir de espacios colectivos de discusión y producción, las situaciones problemáticas desde una perspectiva integral e interdisciplinaria.
- Proponer una planificación estratégica que empodere a los trabajadores y a sus representantes frente a las problemáticas del mundo del trabajo.

DESTINATARIOS

Los destinatarios directos son todos los trabajadores y trabajadoras del Hospital Provincial del Centenario, a través del Comité Mixto de Salud y Trabajo como articulador de todos los actores intervinientes, a saber: gremios, Consejo de Administración del HPC y Ministerio de Salud de la Provincia de Santa Fe.

Por otra parte, se considera que el desarrollo del Programa impactará indirecta pero positivamente en la comunidad en general, en función de que el mejoramiento de las condiciones integrales de los trabajadores y trabajadoras de la salud del HPC repercutirá inmediatamente en la calidad y calidez del servicio prestado a los pacientes, a sus familiares y a todos los que concurren al efector.

LINEAMIENTOS CONCEPTUALES

La salud constituye una noción amplia y multidimensional que se centra directamente en las personas, en las comunidades y en las relaciones que éstas guardan en y con sus

entornos sociales y naturales. En un sentido más básico, nos remiten a la vida misma, a las capacidades inmanentes de las personas para dotarse de una vida lo más plena posible.

La complejidad del universo de las relaciones laborales y la multicausalidad de las situaciones problemáticas que supone la convivencia de 2200 trabajadores en la prestación de salud pública al interior del Hospital Provincial del Centenario (HPC), exige un giro en la forma preventiva con la que tradicionalmente se abordan las problemáticas vinculadas al mundo del trabajo en el área.

Alcanzar el más alto grado de la salud de los trabajadores de la salud debe ser considerado un objetivo social fundamental (Nieto, 1999), por el inestimable valor que estos trabajadores componen en la articulación del complejo entramado que da por resultado lo que conocemos como el campo de salud (Spinelli, 2010). El campo de la salud debe ser entendido ya no en términos de procesos meramente biológicos, sino a partir de una perspectiva integral que permita intervenir sobre la complejidad de la situación vivida por el trabajador en su situación de trabajo (Nieto, 1999), tal como lo recomienda la Organización Internacional del Trabajo en el marco del Programa Internacional para el Mejoramiento de las Condiciones y Medio Ambiente de Trabajo y en el Memorando de Entendimiento que fija para Santa Fe una agenda provincial de Trabajo Decente (OIT, 2015). Lo anterior exige abordar los factores psicosociales atendiendo a los procesos sociales, a las condiciones laborales y a las situaciones infraestructurales existentes.

En este marco, resulta vital la incorporación de los propios trabajadores en el espacio del Comité Mixto de Salud y Seguridad en el Trabajo, tanto por reconocerlos como promotores, a la vez que protagonistas de las acciones necesarias para la viabilidad del Programa.

El Comité Mixto del HPC está compuesto por los directivos del nosocomio y por los representantes gremiales (ATE, AMRA y SIPRUS), quienes se reúnen periódicamente para abordar diversas problemáticas institucionales en relación a las temáticas que lo convocan.

La Ley Provincial N° 12.913/2008 del Comité Mixto, habilita instancias paritarias de participación solidaria entre trabajadores y empleadores con el objeto de garantizar ámbitos de trabajo seguros y saludables. En este sentido, interesa destacar que:

“Los Comités de Salud y Seguridad en el Trabajo tienen por misión velar y promover la protección de la vida y la salud de los/as trabajadores/as, cualquiera fuera la modalidad o plazo de su contratación o vínculo laboral y el mejoramiento de las condiciones y medio ambiente de trabajo” (Artículo 2 - Ley Provincial N° 12.913).

“La autoridad de aplicación de la presente ley será el Ministerio de Trabajo y Seguridad Social de la provincia de Santa Fe” (Artículo 27 - Ley Provincial N° 12.913).

El antecedente rector de viabilidad de esta propuesta es el Memorando de Entendimiento para la elaboración e implementación de una agenda de Trabajo Decente, firmado entre el Gobierno de la Provincia de Santa Fe y la Oficina de País de la OIT para la Argentina. En este marco se definen los siguientes objetivos prioritarios:

- Alcanzar el trabajo registrado y formal para todos los trabajadores y trabajadoras santafesinas.
- Lograr condiciones sanas y seguras para preservar la vida y la salud psicofísica de los trabajadores y trabajadoras.
- Promover la igualdad de oportunidades y trato en el ámbito laboral.
- Prevenir y erradicar el trabajo infantil y las peores formas de trabajo adolescente.
- Garantizar la universalidad, integralidad y mejora de la cobertura de la seguridad social para los trabajadores del ámbito público.

El Programa cuenta además con diversos antecedentes de investigación que han trabajado en el sentido propuesto. La experiencia “Hospital Saludable”, que ha llevado adelante el Hospital Público J. R. Vidal de la ciudad

de Corrientes, constituye una base de datos que cuenta con información sanitaria sobre los trabajadores, diagnosticando y tratando fundamentalmente enfermedades como la diabetes, la hipertensión y la obesidad. Asimismo, dispone de instancias de capacitación al personal bajo la consigna de mejorar el clima institucional de trabajo y, en relación a la gestión del nosocomio, el establecimiento de líneas claras de acción.

Por otra parte, el Laboratorio de Higiene, Seguridad y Medio Ambiente, creado por la EPEC (Escuela de Posgrado y Educación Continua de la Facultad de Ciencias Exactas, Ingeniería y Agrimensura - UNR) junto con la carrera de Especialización en Higiene y Seguridad en el Trabajo conforman un marco institucional donde se conjugan propuestas de trabajo comprometidas por el bienestar de la sociedad en su conjunto y en este sentido contextualizadas en la extensión universitaria.

En este contexto, la conformación de un equipo interdisciplinario de trabajo con integrantes provenientes de diversos campos disciplinares (de las Ciencias Sociales: Antropología, Comunicación Social y Ciencia Política; de las Ciencias de la Salud y de las Ingenierías en sus diversas ramas, pero principalmente Especialistas en Higiene y Seguridad en el Trabajo e Ingeniería Forense), reúne a la Facultad de Ciencias Exactas, Ingeniería y Agrimensura, a la Facultad de Ciencias Médicas y a la Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales, con el propósito de cooperar con el Comité Mixto de Salud y Seguridad en el Trabajo que funciona en el Hospital Centenario, generando acciones orientadas a las mejoras de las condiciones laborales.

Emplazar las actividades del Programa en el Comité Mixto de Salud y Seguridad en el Trabajo del HPC vuelve ineludible la aprehensión de la situación de los trabajadores, sin dejar de lado la exigencia académica de un proyecto de extensión de la Universidad. El propósito fundamental de esta forma de abordaje es promover que las y los trabajadores interpelen a la academia con problemáticas del medio, dejando a un lado la tradicional bajada conceptual que implica priorizar

saberes jerarquizados desde lo académico, trabajando desde la construcción colectiva del conocimiento.

METODOLOGÍA

En el marco del presente Programa se plantea una metodología basada en actividades participativas, que propicien la interacción permanente entre el equipo de trabajo de la Universidad Nacional de Rosario y los trabajadores de la salud a partir de la articulación prevista con el Comité Mixto del Hospital Provincial del Centenario de Rosario en el proceso de construcción de conceptos y herramientas relativos al campo de la salud, que posibiliten visibilizar los procesos sociales, las condiciones laborales y las situaciones infraestructurales que atraviesan cotidianamente en sus trayectorias laborales.

Se propone una metodología de trabajo en talleres como espacios de construcción colectiva de conocimiento, que permiten la acción-reflexión por parte de todos los sujetos participantes. Habilita la palabra permitiendo que cada sujeto asuma su realidad y se reconozca en ella desde lo inmediato, individual, parcial y cotidiano; y a través de este proceso y en el intercambio con los otros, es donde emerge en cada uno lo colectivo, social e histórico.

Los talleres participativos constituyen espacios fundamentales en el marco de la extensión ya que habilitan la apropiación de los diversos espacios y perspectivas de manera significativa en un proceso activo y constructivo. Esta manera de intervenir sobre la realidad, permite un abordaje que relaciona sustancialmente lo cognitivo, lo emocional y lo social; posibilitando que los sujetos participantes dejen aflorar en las interacciones sociales cotidianas su subjetividad frente a la vida, en nuestro caso frente al trabajo y la salud, facilitando una apertura hacia las diversas perspectivas coexistentes.

Las actividades para llevar adelante la propuesta están organizadas en una serie de momentos o etapas, a saber: Preliminar, de Diagnóstico, de Producción y de Cierre.

En principio se implementarán acciones orientadas a propiciar que el Comité Mixto de Salud y Seguridad en el Trabajo se constituya como el espacio donde se va a enclavar la actividad de extensión. Esto supone articular discursiva, académica y políticamente a los actores intervinientes de modo tal de encontrar la especificidad de cada uno de ellos y embarcarlos en la construcción colectiva. Articular el programa de extensión con estudiantes, organizaciones de la comunidad y coordinadores académicos desde el Comité Mixto resultará un hecho inédito.

“Los miembros del Comité tienen derecho a acceder en tiempo útil a la información que necesiten para el cumplimiento de sus funciones y libre acceso a todos los sectores donde se realicen tareas. En los casos en que puedan estar implicados secretos industriales o normas ambientales, se deberá contar con autorización del encargado con mayor jerarquía dentro del establecimiento de que se trate, dentro del marco de la legislación nacional y provincial aplicable en cada caso” (Artículo 20 - Ley Provincial N° 12.913).

La identificación de las problemáticas que afectan a la institución hospitalaria y convocan el trabajo del Comité Mixto será el punto de partida del trabajo. El estado de situación planteará el escenario necesario para avanzar en el plano teórico-metodológico respecto de conceptualizaciones pertinentes para el abordaje de las problemáticas. En este momento se producirá el encuentro entre el saber propiamente académico y el saber situado de los trabajadores. El desafío será, no sólo el diagnóstico, sino poner en valor este entramado de saberes como una instancia superadora a fin de abordar los problemas. La metodología de trabajo en talleres brindará un marco que potencie la apropiación y la construcción social del conocimiento en el campo de la salud desde una perspectiva integral. De esta manera, desde el Comité de Salud y Seguridad del HPC se construirá colectivamente información respecto de los factores psicosociales que afectan a los trabajadores, atendiendo a los procesos sociales, las condiciones laborales y la situación

infraestructural en la que se desempeñan laboralmente, en vistas a interferir sobre la misma realidad.

En tercer lugar, desde una lectura interdisciplinaria se abordará la complejidad de los fenómenos. Se partirá del supuesto de que los problemas no son de las personas en sí mismas, sino de las redes que las integran.

Concluido el trabajo del núcleo más duro del Programa se plantean dos actividades principales: la socialización de los resultados y la sistematización de estos nuevos saberes en el marco de una planificación estratégica. La socialización de las producciones se realizará tanto en ámbitos académicos como en los gremiales. Por último, se propondrán líneas de acción a la Gestión del Hospital Provincial del Centenario, resultantes de la producción colectiva y sustentada empírica, teórica e interdisciplinariamente.

Las actividades se concentrarán en el Hospital Provincial del Centenario, situado en Urquiza 3101 de la ciudad de Rosario. El mismo se encuentra diferenciado en salas, donde se llevan adelante distintas prestaciones médicas, permitiendo a su vez construir universos mensurables dentro de la enormidad que supone trabajar con el Hospital.

El Consejo de Administración pone a disposición de este Programa de Extensión el espacio físico (coincidente con el espacio de funcionamiento del Comité Mixto) y la publicación de las actividades que derivaran del mismo, de manera tal que el Programa pueda transcurrir en un marco de conocimiento de intenciones y objetivos por parte de los trabajadores.

Tanto las organizaciones implicadas con el Comité Mixto del HPC, como todos los actores involucrados en el Programa serán convocados a todas las actividades y talleres planteados a lo largo de la ejecución. Pero además promoverán los contactos necesarios con sus representados, facilitando información y convocatorias que se puedan requerir para su cumplimiento. Trabajarán particularmente en la publicación de la documentación y el herramental que se vaya produciendo en los cuerpos que representan a medida que se avance en el desarrollo del mismo.

Se proyecta la construcción de un equipo interdisciplinario que funcione con una lógica de interacción horizontal, por lo que discriminar las tareas designadas solo responde a la necesidad de trazar un organigrama y plan de trabajo que permita ser consultado de forma orientativa.

Los estudiantes universitarios participarán en todos los momentos descriptos en el Programa, a saber: la promoción del Comité Mixto como espacio de articulación entre el saber académico y el saber situado; y la construcción colectiva de información diagnóstica sobre la población de trabajadores y trabajadoras del HPC respecto de los factores psicosociales que los afecten y de las condiciones y medio ambiente de trabajo.

Además, participarán en la elaboración y planificación de las actividades previstas para el reconocimiento de las situaciones sanitarias y socio-laborales, su sistematización y análisis. El aporte disciplinar que cada uno logre desde su formación garantizará la integralidad del abordaje. Además los pondrá, junto al equipo profesional, frente a la exigencia de articular marco teórico y escenarios sociales.

También podrán coordinar -conjuntamente con los trabajadores, pero también con el resto del equipo- las diversas actividades previstas para ordenar la problematización colectiva a través las siguientes técnicas: grupos focales, entrevistas grupales e individuales, observaciones directas, ponderación de documentos, etc.

Participarán en la sistematización, interpretación de la puesta en común y en el análisis de la información obtenida y en la constitución de las líneas de acción sugeridas derivadas del proceso de construcción colectiva de conocimientos en el que participarán profesionales, docentes, médicos, enfermeros, etc.

Los estudiantes serán los promotores dentro de sus unidades académicas de la formación-información que resultara del proceso de implementación del Programa, con la intención de promover la especialización y posterior inserción profesional en el ámbito de lo público.

ALGUNAS CONSIDERACIONES A MODO DE CIERRE

Se espera avanzar en varios frentes, en primer lugar en la producción colectiva de conocimiento crítico, reflexivo y emancipador respecto de la situación integral de los trabajadores, generando antecedentes en el establecimiento de agendas de problematización sobre la realidad de las y los trabajadores y desde sus propias perspectivas. Agenda que pueda ser retomada tanto por el Consejo de la Administración del Hospital como por la Mesa de Salud y Trabajo que funciona en el HPC, además de aquellas Facultades que trabajen la formación orientada a estos ámbitos. Esta intervención colabora con la intención del Hospital por abordar las temáticas vinculadas al mundo del trabajo en el marco de una relación de reflexión y acción con los propios trabajadores, saldando la deficiencia diagnóstica que se tiene en la materia.

Asimismo, busca estimular a los estudiantes de las distintas unidades académicas involucradas en la formación práctica en un ámbito público de prestación de salud, promoviendo los intereses de las disciplinas involucradas en el Programa. En este sentido, se focaliza en trabajar sobre tres vínculos poco explorados desde las propuestas curriculares de las tres unidades académicas involucradas: estudiantes de la Facultad de Ciencia Política y RRII con el ámbito de la salud pública; estudiantes de la Facultad de Ciencias Médicas con su ámbito de desempeño profesional desde una perspectiva de mayor horizontalidad; y los estudiantes de la Facultad de Ciencias Exactas, Ingeniería y Agrimensura con el sector público en general y sanitario en particular, siendo que tienen un fuerte dominio de la formación en ámbitos empresariales y fabriles.

Además, se promoverá una amplia divulgación de resultados alcanzados, parcial y totalmente, tanto en ámbitos académicos como laborales y dentro del propio Hospital, sin descartar otros espacios institucionales.

Se espera alcanzar la elaboración de un Plan Estratégico que empodere a los trabajadores frente a la realidad del medio ambiente y las condiciones en las que se desempeñan.

Por último, vale agregar la factibilidad y el interés particular del Ministerio de Salud de la Provincia de Santa Fe de replicar esta experiencia en otros efectores sanitarios, considerando que la excepcionalidad de los riesgos que afrontan los trabajadores de la salud no son exclusivos del Hospital Provincial del Centenario de la ciudad de Rosario.

BIBLIOGRAFÍA

- LEY PROVINCIAL N° 12.913/2008 de “Comités de Salud y Seguridad en el Trabajo”. Boletín Oficial 24/09/2008. Ministerio de Gobierno y Reforma del Estado - Ministerio de Trabajo y Seguridad Social de la Provincia de Santa Fe.
- NIETO, Héctor (1999) “Salud Laboral”. En: V. Mazzafero y Colaboradores *Medicina y Salud Pública*. Editorial EUDEBA, Buenos Aires.
- OIT (2015) *Fortalecimiento de la Institucionalidad Laboral para el Trabajo Decente en la Provincia de Santa Fe*. Oficina de País de la OIT para Argentina y Ministerio de Trabajo y Seguridad Social de la Provincia de Santa Fe.
- SPINELLI, Hugo (2010) Las dimensiones del campo de la salud en la Argentina. *Salud Colectiva*, Buenos Aires, 6 (3): 275-293.

Desarrollo de prácticas extensionistas sustentables e inclusivas vinculando interdisciplinariamente las ciencias hídricas y sociales en la Universidad Nacional del Litoral

*Córdoba, Anabella
Morresi, María del Valle
Chialvo, Patricia*

**Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales
Facultad de Ingeniería y Ciencias Hídricas
Universidad Nacional del Litoral**

RESUMEN

En la contemporaneidad los actores sociales, académicos, institucionales en sus diversos niveles y ámbitos de actuación nos encontramos interpelados ante la necesidad de construir estrategias de gestión asociativas en escenarios de gran incertidumbre, complejidad y dinamismo, signada por la conflictividad creciente en el territorio donde nos anclamos para desarrollar nuestra materialidad física y lo relacional simbólico.

En este sentido, el contexto físico, social y cultural de la Universidad Nacional del Litoral es la ciudad de Santa Fe, territorio de llanura asentado en el punto de convergencia de dos ríos: Paraná y Salado, que en diversas oportunidades han intentado volver a su cauce natural y que han sido objeto de intervenciones antrópicas desde inicios del siglo XX, lo cual incide negativamente cuando se presentan fenómenos hidro meteorológicos que amenazan a la sociedad.

A partir de esta situación docentes de diversas disciplinas iniciamos la búsqueda de

diferentes dispositivos y nos propusimos generar espacios académicos que habiliten procesos participativos de enseñanza-aprendizaje a partir del anclaje con los problemas locales y una vinculación directa con los actores territoriales, integrando la docencia con la extensión a partir de reconocer que los conocimientos que circulan en la Universidad deben estar al servicio de la comunidad para su desarrollo humano, económico, cultural, ambiental.

En este sentido consideramos que la extensión universitaria en el actual contexto remite a preguntarnos ¿de qué manera se relaciona la universidad con su entorno concreto? A nuestro entender este interrogante sitúa la discusión en varios planos: temporal- relacionado con la historia propia de las universidades argentinas y otro espacial que refiere a las circunstancias concretas del ámbito institucional, es decir a los propósitos y compromisos políticos- culturales, en el aquí y ahora, de la universidad con la sociedad (modalidades que generar discursos, prácticas y sentidos sobre las problemáticas sociales; construcción de miradas, enfoques; intervenciones

proyectadas desde el espacio público, que se traducen en diversos dispositivos, como ser, programas y proyectos de extensión).

El presente trabajo intentará reflexionar sobre las prácticas de la enseñanza y el aprendizaje a partir de las lecciones aprendidas durante los últimos seis años transcurridos del desarrollo de proyectos de extensión universitaria que vienen articulando las ciencias duras con las ciencias sociales a partir de una estrategia interdisciplinaria donde participan docentes y estudiantes de diversas disciplinas, actores públicos institucionales como son las escuelas de nivel medio provincial, adolescentes provenientes de familias ubicadas en territorios vulnerados y amenazados frecuentemente por su cercanía al río, ocupación de terrenos bajos e inundables y fenómenos hidrometeorológicos que se presentan en el escenario producto de los cambios climáticos que estamos padeciendo. Recuperar y reconocer los diferentes tránsitos, historias y desarrollos que han tenido las diversas ciencias en cuestión y darnos cuenta que en las últimas décadas y a partir de la temática que nos convoca: el riesgo en una sociedad de y en riesgo comprendida desde el paradigma de la complejidad, la articulación dinámica es posible y a la vez indispensable.

INTRODUCCIÓN

Consideramos desde la Academia que, la educación ha sido comprendida como la transmisión de la cultura de una a otra generación, como el espacio en que el sujeto entra en contacto con la experiencia humana y se la apropia, es decir aprende. Cada sujeto va haciendo suya su cultura a partir de procesos de aprendizajes significativos y situados, que le permiten el dominio progresivo de los objetos, de modos de pensar, sentir y actuar legitimados en cada contexto histórico. En este sentido no podemos ignorar que estamos, en el presente siglo, inmersos en un escenario de profundos cambios en nuestra estructura sociopolítica, socio económico, cultural y relacional.

Desde este anclaje lo socio-cultural no es una simple condición que favorece u obstaculiza el aprendizaje y desarrollo del sujeto, sino que es una parte intrínseca del propio proceso, define su esencia. Por lo dicho educación, aprendizaje y desarrollo humano son procesos que poseen una relativa singularidad, pero que se integran al mismo tiempo conformando una unidad dialéctica.

Es por ello que la Universidad se convierte en el contexto por excelencia para estimular el desarrollo integral del estudiante, en tanto se logren “... *abordajes desde visiones totalizadoras capaces de alcanzar interpretaciones más profundas y anticipaciones más pertinentes*”. En este sentido afirmamos que “... *las limitaciones personales y profesionales de la especialización sólo pueden compensarse con las cualidades del trabajo en equipo de los practicantes de diversas disciplinas*” (Gimeno Sacristán, 1988: 34). Esto es posible a través de prácticas de enseñanza y aprendizaje interdisciplinarias, que al decir de Carballeda (2007) “... *se definen como la confrontación en el diálogo de distintas visiones de mundo traducidas en conocimiento*”. (pag.1)

Según Apostel et al (1972) “*es la interacción existente entre dos o más disciplinas, que mantienen diversos canales de comunicación: “Esta interacción puede ir de la simple comunicación de ideas hasta la integración mutua de conceptos directores, de la epistemología, de la terminología, de la metodología, de los procesos, de los datos y la organización de la investigación y de la enseñanza correspondiente. Un grupo interdisciplinario se compone de personas que han recibido una formación en diferentes campos del conocimiento (disciplinar) teniendo cada uno conceptos, métodos, datos y términos propios”* (pps 23-24).

OBJETIVO

Proponernos articular las Ciencias duras con las Ciencias Sociales y Jurídicas a través de la formulación, ejecución y evaluación de proyectos de interés social, nos demandó recuperar y reconocer los diferentes tránsitos, historias y desarrollos que han tenido las di-

versas ciencias en cuestión y darnos cuenta que en las últimas décadas y a partir de la temática que nos convoca: el riesgo en una sociedad de y en riesgo comprendida desde el paradigma de la complejidad, la articulación dinámica es posible y a la vez indispensable.

METODOLOGÍA

Consideramos desde la Academia que, la educación ha sido comprendida como la transmisión de la cultura de una a otra generación, como el espacio en que el sujeto entra en contacto con la experiencia humana y se la apropia, es decir aprende. Cada sujeto va haciendo suya su cultura a partir de procesos de aprendizajes significativos y situados, que le permiten el dominio progresivo de los objetos, de modos de pensar, sentir y actuar legitimados en cada contexto histórico. En este sentido no podemos ignorar que estamos, en el presente siglo, inmersos en un escenario de profundos cambios en nuestra estructura sociopolítica, socio económico, cultural y relacional.

Si analizamos en clave socio histórica podemos afirmar que históricamente la Universidad tuvo una organización de la enseñanza basada en la división del conocimiento en disciplinas, este fue el modo que encontró en su nacimiento como institución. Estas constituyen la base de la estructura académica y como tal fueron limitando el ámbito de la reflexión teórica al fijar límites epistemológicos en el terreno de la formación disciplinaria y de la organización obstaculizando la comunicación entre ellas. Las fronteras disciplinares, sus lenguajes, sus conceptos propios y sus prácticas, fueron aislando la disciplina en relación con las otras y con los problemas que entrelazan a las mismas, atomizándose en la especificidad. En este sentido, acordamos con lo que plantea Edgar Morin (1996): *“la disciplina es una categoría organizadora dentro del conocimiento científico; instituye en éste la división y la especialización del trabajo y responde a la diversidad de dominios que recubren las ciencias. Por más que esté inserta en un conjunto científico más vasto, una disciplina tiende, naturalmente, a la autonomía, por*

medio de la delimitación de sus fronteras, por el lenguaje que se da, por las técnicas que tiene que elaborar o utilizar y, eventualmente, por las teorías propias” (2001: 115)

Es por ello que, la Universidad ha ido buscando constantemente nuevas formas de organizar la enseñanza, la investigación y la extensión a través de diálogos entre disciplinas, para responder a los retos científicos¹ y a las problemáticas sociales de modo de proporcionar una comprensión integral de la realidad.

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

El debate en torno a esta cuestión y a la necesidad de la interdisciplinariedad se genera tanto a nivel cognoscitivo, pedagógico, socio-cultural, en la producción como para su enseñanza en contraposición a la fragmentación y el dominio de la especialización que limita la integración del saber y la construcción del conocimiento general. En este sentido es importante mencionar que partimos de una mirada que no niega lo disciplinar y endiosa la interdisciplina sino que, ésta debe trascender la mirada reduccionista e ir integrando críticamente los avances que desde los campos disciplinares se han ido logrando. Al respecto Roberto Follari expresa *“... es complementaria al enfoque disciplinario; hace emerger de la confrontación de las disciplinas nuevos datos que las articulan entre sí, y nos ofrece una nueva visión de la naturaleza y de la realidad. No busca el dominio de muchas disciplinas, sino la apertura de todas las disciplinas a aquellos que las atraviesan y las trascienden” (2008).*

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

La producción de prácticas de enseñanza y aprendizaje teniendo como principio ontológico la interdisciplinariedad, parte de comprender este proceso como una praxis dialéctica dirigida por un interés emancipador y transformativo de los sujetos. Por ello se propicia la inter-actuación permanentemente entre disciplinas, desde un programa amplio que le permita conocer, relacionar las diferentes lecturas del objeto de estudio, del sitio de trabajo, etc.

Es de destacar que, el prefijo inter hace alusión a relaciones recíprocas, actividades de cooperación, interdependencia, intercambio e interpenetración. De este modo podemos comprender que las referencias a las actividades inter o transdisciplinarias sugieren que son dinámicas interactivas que tienen como consecuencia una transformación recíproca de las disciplinas relacionadas con el campo/sujeto/objeto/ contexto determinado.

En este sentido Enrique Del Percio incorpora otro concepto: “la *indisciplina* como una aplicación de la transdisciplina, tomando el prefijo in en un triple sentido: como “entrar” desde una disciplina en otra, como “poner” otra disciplina en aquella desde la que se parte, y como negación de los paradigmas de cada disciplina cuando ello fuere indispensable” *“...palabra que connota una cierta disconformidad, una rebeldía frente al estado de cosas; es decir, hace referencia a esa cuestión del poder y alude a una suerte de resistencia frente a las visiones dominantes de la ciencia”*. (2009: p.3).

Desde esta perspectiva, la interdisciplina es considerada un camino para no trabajar brindando soluciones integrales a las problemáticas planteadas, incorporando dinámicamente la mirada, misión y visión del otro –sujeto social individual, grupal o colectivo, destinatario de las políticas públicas, decisor, mediador, etc. Al considerar la visión del implicado, estamos dando respuestas a un entorno, a una problemática que es dinámica, cambiante y requiere de respuestas interdisciplinarias adecuadas a estos cambios.

Comprenderlo como proceso abierto nos permite darnos cuenta que en este camino hay diversos niveles de interacción a alcanzar, acordando con Peñuela Velázquez (2009) existen:

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

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

Consideramos que esta propuesta pedagógica es un aporte sustantivo a la formación

que al decir de Ferry (1997: 54) “...formarse es objetivarse y subjetivarse en un movimiento dialéctico que va siempre más allá, más lejos.”

Los estudiantes de Derecho, Trabajo Social y Ciencias Hídricas se posicionan como co constructores de aprendizajes significativos en un proceso permanente de aprender a aprender, a hacer y ser situado en tiempo y espacio (aquí y ahora en Santa Fe), en un proceso histórico-social que hay que transformar; es decir, a partir de situaciones problemáticas que se constituyen en el marco del cambio climático, generan riesgo físico, socio-cultural, ambiental en un territorio vulnerable y vulnerado, complejo donde los actores sociales tienen que empoderarse a partir de acceder a la información, conocimiento, estrategias, dispositivos, programas y políticas para una mejor convivencia con el riesgo.

Lograr una visión comprensiva de la problemática de la gestión del riesgo en sus diversos niveles, problematizándola desde de la interdisciplinariedad como concepto teórico, como acción, hacer que permite reconceptualizar el conocimiento pedagógico didáctico (proceso de enseñanza en la educación universitaria, estrategias², dispositivos³, instrumentos, etc).

Es dable plantear que asumimos un compromiso con la pedagogía crítica fundamenta-

da desde la teoría crítica⁴ y por ello venimos desarrollando de un proceso reflexivo que comprende todas sus fases: pre-actica, inter-activa y post activa en esta práctica innovadora tanto para la docencia como para los estudiantes.

El Proyecto de Extensión de Interés Social “El recurso hídrico en hábitat vulnerable de la ciudad de Santa Fe” es una propuesta de extensión que tiende a la creación de significados, poniendo eje en la emancipación de los sujetos como ciudadanos para que asuman la conducción de procesos, proyectos individuales y colectivos. De allí que se comprende a la enseñanza como praxis en donde el “acto de conocer supone un movimiento dialéctico que va de la acción a la reflexión y de la reflexión sobre la acción a una nueva acción transformadora” (Freire, 1974: 31). Al estar dirigida por un interés emancipador tiende a la lucha por las injusticias y asimetrías en las relaciones intersubjetivas, convirtiendo relaciones autoritarias de poder en relaciones de autoridad compartida, al decir de Boaventura de Souza Santos.

Se intenciona el trabajo docente hacia la aproximación crítica al concepto de sujeto comprendido como un sujeto socio histórico, titular de derechos, dinámico, con capacidades y potencialmente capaz de desarrollar diferentes dimensiones de su humanidad. Es un todo complejo e integral, donde es necesario distinguir pero no fragmentar al sujeto

² Según Edgar Morin (2004) una estrategia “elabora uno o varios escenarios posibles. Desde el comienzo se prepara, si sucede algo nuevo o inesperado, a integrarlo para modificar o enriquecer la acción” (Morin,1996: 127)

³ El dispositivo “constituye una forma de pensar los modos de acción, es una respuesta a los problemas de la acción”, es producto “de quién o quienes realizan un análisis de situación, contemplan la complejidad del campo de acción y ejercitan un pensamiento estratégico (Souto, 1999: 93).

⁴ formación de la autoconciencia para lograr crear un proceso de construcción de significados sustentado en las experiencias personales; la finalidad es el logro de la transformación social de las desigualdades, asumiendo un compromiso con la justicia, la equidad, etc. Según Henry Giroux (2009: p 1) los elementos fundamentales de la pedagogía crítica son la participación, comunicación, humanización, transformación y contextualización. Procura que los sujetos estén en condiciones de investigar su realidad y las circunstancias sociales que determinan su vida cotidiana, favoreciendo la reflexión autocrítica: problematiza y desnaturaliza lo que aceptamos como normal, mundano, cotidiano, lo que es vivido como evidente. Propicia una meta-pensamiento, es decir la reflexión acerca de nuestras categorías de pensamiento.

histórico, social, político, económico, cultural que es” (Córdoba, Gallo, Gianotti, Gonzalez, Pardo, 2006: 1). Ese sujeto estudiante es protagonista en la construcción, ampliación, resignificación, profundización de su propio proceso de conocimiento, en tanto ser social situado, histórico, reflexivo, creativo, colaborativo en tanto construcción participativa del conocimiento desde una relación simétrica entre docentes y estudiantes y crítico⁵. Es una propuesta de generación de los llamados conflictos cognitivos⁶ para la posterior producción de síntesis en los saberes como producto de los conocimientos y experiencias.

La acción comunicativa desarrollada por los estudiantes en su trabajo con los actores institucionales en el ámbito educativo medio imprime a sus discursos el poder instituyente al decir de Pruzzo de Di Pego (1999: 32), en la medida que sus aportes permiten ponderar desde el aprendizaje sus construcciones mentales, las diversas maneras de articular saberes, conocimientos y experiencias a las nuevas instancias de aprendizaje situado en el aquí y ahora, en la ciudad de Santa Fe – su

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

6 Cuando hablamos de conflicto cognitivo nos referimos en primer lugar a la confrontación mental que vive el estudiante entre su formación basada en un planteamiento teórico-metodológico centrado en la enseñanza y la experiencia centrada en el aprendizaje. Se genera cuando el estudiante adquiere conciencia de que la intervención del docente en el aula sigue una línea facilitadora, no directiva, y deben asumir mayor responsabilidad, autonomía, iniciativa y toma de decisiones. (Ontoria Peña, Rubio y Luque Sánchez, 1996: 1)

La aceptación del cambio implica en los protagonistas del hecho educativo, una nueva reestructuración mental de la situación y está relacionada con la forma de pensar sobre si mismo o autoconcepto. Esta vivencia hace que la innovación se perciba con inseguridad o expectación, con miedo o estímulo, con resistencia o apertura.

terruño, su territorio⁷. En este caso particular el abordaje fue sobre Riesgo Hídrico y en este proceso de construcción colectiva se incorpora y analiza la percepción social del riesgo como insumo para ese desarrollo.

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

RESULTADOS

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

7 El conocimiento situado es la visión en la que la posición desde la cual se mira define las posibilidades de lectura y acción, permite establecer conexiones parciales con otros agentes para construir conocimiento poniendo en tensión los conceptos de semejanza y diferencia, saber y poder, rescatando en todo momento los saberes del agente social que produce las prácticas, su proceso de producción y reproducción. De este modo se articula en esta definición el saber académico con otros saberes y la relación entre el saber - poder como dispositivo válido.

se construyen en los mismos procesos de trabajo. Implica prestar atención a la forma de situarse en la relación con otros, ya que los mismos modelan en sus prácticas una cierta valoración y confirmación mutua. Se impone entonces la necesidad de tiempos, de espacios, de voz: de un discurso con pretensión de validez donde cada uno debate y argumenta, disiente y consiente, donde se siente escuchados activamente por otros. Discurso que sugiere, invita, construye vínculos... los de los sujetos con los sentidos y significados de la experiencia realizada.

Se reconoce en esta experiencia la aproximaciones que realizan los estudiantes a la formación de un hábitus⁸ que supone un saber hacer que se trabaja explícitamente, se lo tematiza, se lo define, se acepta que es un tema que no le corresponde únicamente a una determinada formación disciplinar y se lo vincule a un trabajo transformativo concreto en el territorio: *“el acercamiento a la subjetividad de las personas que viven día a día con el problema fue uno de los momentos más importantes”*. Para enseñar hacer algo... no basta con decir cómo se hace, es imprescindible transitar por la intransferible experiencia de hacerlo con nuestras propias manos, nuestros propios saberes, nuestras experiencias anteriores, nuestras ideas acerca de la mejor manera de proceder, de actuar para operar” (Svarzman, citado por Travi, 2007: 3)

Es en este interjuego donde se entrelazan dinámicamente lo individual- lo grupal, la relación teoría - práctica, la metódica acción-reflexión- acción, las representaciones del poder y saber disciplinar, tensión: subor-

⁸ la construcción de un modus operandi o hábitus científico es iluminador, en la medida que plantea un “proceder mediante indicaciones prácticas o correcciones aplicadas a la práctica en curso y concebidas conforme al espíritu mismo de la práctica” “...modo de percepción de un conjunto de principios de visión y división”, lo cual “...no hay forma de adquirirlo que viéndolo funcionar en la práctica, u observando como ese hábitus científico reacciona ante decisiones prácticas (Bourdieu, 1995: 18) articuladas a elecciones más teóricas de construcción del objeto o de un aspecto del mismo.

dinación- complementariedad de los saberes. *“...comprender de forma más abarcativa el problema o el objeto de conocimiento, conlleva un diálogo abierto con cada disciplina, así como también problematizar y valorar los diferentes puntos de vista”*, *“...desde mi carrera de ingeniería, no tenemos en cuenta lo social que hace al entorno de una obra, y fue bueno incorporar esa mirada”*.⁹

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

En este marco desde dos Facultades (Ciencias hídricas - Ciencias Jurídicas y Sociales) tres disciplinas (Ingeniería en Recursos Hídricos, Licenciatura en Trabajo Social y Abogacía) venimos trabajando desde el 2010 en proyectos que articulan docencia y extensión universitaria: *“El recurso hídrico en hábitat vulnerable de la ciudad de Santa Fe”* (2014-2016); *“Fortalecimiento de roles para la gestión de la información hídrica”* (2012-2014) y *Red de capacitación para gestión de la información hídrica – ciudad de Santa Fe”* (2010-2012).

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

⁹ Al decir de Jean Piaget (1970) se estaría con estas afirmaciones”... en un segundo nivel caracterizado por la colaboración entre disciplinas, que conduciría a una reciprocidad de intercambios. Supone un enriquecimiento mutuo que apuntaría a la búsqueda de estructuras más profundas explicativas de los fenómenos estudiados”

CONCLUSIÓN

Las novedosas relaciones construidas por los sujetos del proceso de enseñanza-aprendizaje, las relaciones docentes-estudiante desde un posicionamiento teórico epistemológico y pedagógico crítico, de diálogo en la construcción conjunta del conocimiento y la participación democrática en el desarrollo de un enfoque interdisciplinar, son fundantes para el conflicto, el cambio conceptual que permiten la construcción de significados y conceptos de los sujetos en el nivel superior de la enseñanza.

Es por ello que desde el proyecto “El recurso hídrico en hábitat vulnerable de la ciudad de Santa Fe” se comprende el proceso en constante resignificación dinámica de todos los componentes: objetivos, contenidos, metodologías, estrategias, dispositivos que van de la planificación a la evaluación integral, identificando y recreando formas de desarrollar la enseñanza interdisciplinaria.

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

BIBLIOGRAFÍA

- Apostel, L., Briggs, A. y Michaud, G. (1979). *Interdisciplinarietà. Problemas de la enseñanza y de la investigación en las universidades*. México: ANUIES.
- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Introducción del autor. 1ª Edición Barcelona, Anagrama.
- Carballeda, A. (2007) “La interdisciplina como Diálogo .Una visión desde el campo de la Salud”:1-5. Portal Margen. Recuperado de <http://www.margen.org>. (17/06/2016)
- Córdoba, A. (2007a) “Los procesos reflexivos en la enseñanza del trabajo social. Aportes para la construcción del pensamiento autónomo” *Ponencia presentada al II Encuentro Argentino y Latinoamericano “Prácticas sociales y Pensamiento Crítico”*. Escuela de Trabajo Social. UNC. Córdoba 4 y 5 de julio.
- Córdoba, A (2007b) “La construcción del conocimiento situado en los procesos de desarrollo profesional en el campo social. Aportes y reflexiones desde la práctica de la enseñanza en el postítulo: especialización en abordaje integral de problemáticas sociales en el ámbito comunitario de la Universidad de Lanús- Ministerio de Desarrollo Social de la Nación”. *XXIV Congreso Nacional de Trabajo Social. Mendoza. 4, 5 y 6 de octubre*.
- Córdoba, A., Gallo, S., Gianotti, M., González, A. y Pardo, M. (2006) “Universidad y desarrollo del hábitat social. Articulación con los actores de la gestión habitacional. Desafíos para la formación desde el concepto de producción social del hábitat”. *XII Encuentro de la Red ULACAV. Red Universitaria Latinoamericana de Cátedras de Vivienda*. Mendoza- Argentina, p.1, 05 al 07 de octubre.
- Del Percio, E. (2010). “Complejidad e indisciplina. Cuando la epistemología se cruza con la política”. Conferencia Especial pronunciada en el marco del *VI Congreso Mundial de la Complejidad*, La Habana, 8 de enero.
- Ferry, G. (1997). “Pedagogía de la formación”. *Novedades Educativas*. Colección Formación de Formadores. 1ª edición. Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras.

- Follari, R. (2008). "Relevo en las ciencias sociales latinoamericanas. Estudios culturales transdisciplinariedad y multidisciplinariedad. Diálogos de la comunicación. Federación Latinoamericana de Facultades de Comunicación Social, s.f. Recuperado de <http://www.dialogosfelafacs.net/articulos/pdf/63RobertoFollari.pdf>. (14/6/2016)
- Giroux, H. (2009) *Los profesores como intelectuales*. Madrid: Editorial Paidós.
- Morin, E. (1996). *Introducción al pensamiento complejo*. Introducción del autor. Barcelona: Gedisa, 2º edición.
- Morin, E. (2004). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Introducción de Edgar Morin. Buenos Aires: Nueva Visión, 1º Edición.
- Ontoria Peña, Antonio; Molina Rubio, Ana; Luque Sánchez, Ángela (1997) "Autoconciencia del conflicto cognitivo ante la innovación metodológica en la formación inicial de maestros". Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del profesorado 1(0) Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP).VIII Congreso de Formación del Profesorado. Ávila. (<http://www.uva.es/autopublica/actas/viii/edprima.htm>)
- Piaget, J. (1970). *Psicología, lógica y comunicación*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Pruzzo de Di Pego, V. (1998) *Evaluación curricular: evolución para el aprendizaje*. Introducción de la autora. 1º Edición. Buenos Aires. Espacio Editorial. Colección Didáctica.
- Souto, M., Barbier, J., Cattaneo, M., Coronel, M., Gaidulewicz, L., Goggi, N., Mazza, D. (1999). "Grupos y dispositivos de formación". Introducción de Marta Souto. *Facultad de Filosofía y Letras. UBA*. Buenos Aires. Ediciones Noveidades Educativas (Serie Formación de formadores), 1º Edición.
- Sousa Santos, B. (2005). "La universidad del siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipatoria de la Universidad". Palabras preliminares a esta edición: Daniel Cazés Menache. Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades. Coordinación de Humanidades. México. Universidad Autónoma de México. *Colección Educación Superior*

- Travi, B. (2007). *“El proceso de enseñanza-aprendizaje de los contenidos procedimentales en la asignatura Trabajo Social II de la Carrera de Licenciatura en Trabajo Social de la Universidad Nacional de Luján (Unlu)”*. Boletín Electrónico Sura. Universidad Costa Rica. Recuperado de <http://www.ts.ucr.ac.cr> (2007).

Proyecto de Extensión Universitaria: la facu en mi barrio

*Mg. Rodríguez Evelyn
Lic. Veronesi Rodolfo*

**Universidad Nacional de Río Negro
Sede Alto Valle - Valle Medio. Villa Regina**

RESUMEN

El proyecto de Extensión Universitario **LA FACU EN MI BARRIO** comenzó en el año 2014 en la ciudad de Villa Regina, Río Negro, y consiste en proveer apoyo socioeducativo a 50 adolescentes y jóvenes en un barrio periférico de dicha ciudad, que asisten en la actualidad a la escuela media, y también para aquellos que han abandonado temporalmente el circuito formal de aprendizaje o están en riesgo de abandonar.

Por tercer año consecutivo este proyecto, que acaba de ser recientemente **declarado de Interés Municipal por el Concejo Deliberante de Villa Regina**, trabaja en concientizar a los adolescentes que adeuden materias o que han dejado la educación media, de la importancia y utilidad de concluir esta etapa educativa. Se los desafía a fortalecerse o reinsertarse nuevamente en ella, brindándoles las herramientas necesarias para lograrlo, a través del acompañamiento de diferentes actores de la comunidad.

A través del trabajo voluntario en red de las diferentes instituciones participantes, se ha logrado brindar **clases de apoyo de materias de Nivel Medio** a adolescentes de 19 establecimientos educativos de la ciudad y poblaciones cercanas en dos días por semana.

Se han dictado además **talleres sobre Atención primaria de la salud, Salud bucodental, Técnicas de Estudio, Valores de Convivencia, Prevención de Violencia Familiar y este año se agrega el Taller de Prevención de Adicciones.**

Como parte de los objetivos planteados en el Proyecto LA FACU EN MI BARRIO, se ha logrado propiciar en muchos adolescentes la búsqueda de metas y objetivos mayores de vida, necesarios para motivar la autosuperación personal, como también un involucramiento productivo y positivo en los diferentes ámbitos de nuestra sociedad.

Por otra parte, se está trabajado satisfactoriamente en la promoción de la función social de la universidad pública en nuestra localidad, generando un diálogo fluido entre el ámbito universitario, la ciudadanía y las demás instituciones participantes en el proyecto. Otros logros importantes del proyecto han sido el interés manifestado por otras instituciones educativas y deportivas de nuestra ciudad en replicar nuestro proyecto de servicio en sus respectivos ámbitos.

OBJETIVOS DEL PROYECTO

El proyecto **LA FACU EN MI BARRIO 2016** está basado en el proyecto de Extensión a la comunidad LA FACU EN MI BARRIO realizado en los años 2014 y 2015 en la ciudad de Villa Regina, Río Negro, y consiste en proveer apoyo socioeducativo a 50 adolescentes y jóvenes del Barrio Jardín de dicha ciudad, que asisten en la actualidad a la escuela media, y también para aquellos que han abandonado temporalmente el circuito formal de aprendizaje o están en riesgo de abandonar.

Como en los proyectos anteriores, se apunta a concientizar a los adolescentes que adeuden materias o hayan abandonado la educación media, de la importancia y utilidad de concluir esta etapa educativa. Se los desafía a fortalecerse o reinsertarse nuevamente en ella, brindándoles las herramientas necesarias para lograrlo, a través del acompañamiento de diferentes actores de la comunidad.

Los docentes junto a los estudiantes voluntarios brindan clases de apoyo de materias de Nivel Medio para 50 adolescentes o jóvenes del barrio Gardín y sus alrededores dos días por semana.

Se brindan Talleres sobre Técnicas de Estudio, Valores de Convivencia, Prevención de Violencia Familiar y Taller de Prevención de Adicciones. También se dictan Talleres sobre Atención primaria de la salud y Salud bucodental.

DESTINATARIOS DIRECTOS E INDIRECTOS DE LA EJECUCIÓN DEL PROYECTO

Los beneficiarios directos son 50 adolescentes y jóvenes del barrio y sus alrededores, e indirectos son las 50 familias y toda la comunidad del barrio y sus alrededores. (aproximadamente unas 1200 personas).

El barrio cuenta con un centro comunitario en muy buenas condiciones, accesible a todos los vecinos de allí y útil también para los vecinos de sus alrededores, aunque lamentablemente frecuentemente vandalizado.

Hasta fines del año 2013 las instalaciones del Centro comunitario estuvieron siendo utilizadas sólo para cursos arancelados de actividades físicas, baile, karate, etc., pero a partir del comienzo del proyecto LA FACU EN MI BARRIO a principios del 2014, las instalaciones comenzaron a ser utilizadas para tareas educativas, llegando a una inscripción de cien alumnos. Por esta razón, sus directivos aprecian y valoran el trabajo voluntario ya realizado por los estudiantes y docentes de la universidad a través de las clases de apoyo escolar, y de las instituciones participantes a

través de los diferentes talleres educativos, y están expectantes de su continuación cada año, considerando que ya se ha comenzado a llenar una necesidad repetidamente reclamada en el barrio, teniendo un alto impacto social en las familias de esa comunidad que se han acercado.

OBJETIVOS GENERALES

1. Atender a las necesidades sociales, educativas y de salud de cincuenta adolescentes y jóvenes del Barrio Gardín de Villa Regina por medio de apoyo educativo, capacitación en técnicas de estudio y desarrollo de diferentes talleres relacionados con valores de convivencia y aspectos de la salud.
2. Fortalecer la permanencia en la educación media y promover la reinserción escolar de los destinatarios.
3. Propiciar la búsqueda de metas y objetivos mayores de vida, necesarios para motivar la auto superación personal, como también un involucramiento productivo y positivo en los diferentes ámbitos de nuestra sociedad.
4. Promover la función social de la universidad pública en nuestra localidad, generando un diálogo entre la universidad, la ciudadanía y otras instituciones que apuntan a los mismos objetivos sociales del presente proyecto.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Proporcionar conocimientos teórico-prácticos y apoyo escolar a 50 adolescentes y jóvenes que cursen en la actualidad el nivel medio y/o hayan abandonado temporariamente sus estudios.
2. Suministrar herramientas de aprendizaje a través de técnicas de estudio que contribuyan a la aprehensión de los conocimientos, y brindar estrategias de comprensión de textos.

3. Articular el proceso de enseñanza aprendizaje con la formación en valores de convivencia.
4. Brindar talleres de atención primaria de la salud, prevención de enfermedades y cuidado bucodental.
5. Promover el desarrollo comunitario vinculando instituciones de la comunidad con la universidad y con el grupo destinatario del programa.
6. Aportar a la formación académica y al desarrollo profesional y humano de los Estudiantes de la universidad y de los docentes voluntarios participantes.
7. Promover la posibilidad de réplica del proyecto LA FACU EN MI BARRIO en otras instituciones de la ciudad, región y el país, a partir de la experiencia obtenida en las primeras intervenciones realizadas en los años 2014 y 2015.

CARACTERIZACIÓN DE LA SITUACIÓN INICIAL

Un estudio realizado en el Barrio Gardín en el año 2013 por voluntarios de la Fundación Vida En Familia arroja los siguientes datos principales:

- **Año de fundación:** 1991. Barrio de plan IPPV.
- **Cantidad aproximado de familias:** 260.
- **Trabajo predominante entre sus habitantes:** trabajadores del galpón durante la temporada, empleadas domésticas y empleadas/os comerciales.
- **Ubicación:** aproximadamente a quince cuadras del centro de la ciudad.
- **Distribución espacial:** Cinco pasajes ubicados dos de un lado de la calle principal y tres del otro.
- **Plaza:** una.
- **Centro comunitario:** uno, ubicado en la plaza.
- No cuenta con biblioteca.

- **Salita médica:** una.
- **Escuela primaria:** no hay dentro del barrio, pero sí hay dos primarias próximas.
- **Escuela secundaria:** no tiene. La más próxima se encuentra a 10 cuadras.

Los miembros de las instituciones participantes en el presente proyecto han observado con preocupación en la ciudad de Villa Regina un alto porcentaje de adolescentes que abandonan la escuela secundaria, particularmente en el primer año del nivel medio, y que lo vuelven a iniciar una y otra vez hasta que finalmente lo abandonan, pasando a engrosar las filas de los jóvenes que en muchos casos no trabajan ni estudian.

Esta ociosidad y falta de horizontes personales produce frustración y falta de proyectos (Binstock, G. y M. Cerrutti, 2004), lo que lamentablemente potencia el involucramiento de algunos de ellos en conductas adictivas y aún en actividades delictivas.

A través de este proyecto se apunta a incorporar a estos adolescentes y jóvenes en forma plena a nuestra sociedad, brindándoles un programa que los estimule a superarse, que de esta forma los aleje de los peligros mencionados, y que a la vez los inspire y ayude a comenzar un nuevo estilo de vida con sueños y proyectos a realizar, sintiéndose respaldados por instituciones de la comunidad interesadas en su bienestar y progreso.

Caracterización de la situación inicial

Por medio de la observación y el diálogo con diferentes actores del barrio, (padres, integrantes de la junta vecinal, jóvenes, comerciantes, etc.), los miembros de las instituciones involucradas en este proyecto han diagnosticado una necesidad latente y sentida de los adolescentes y jóvenes de esta comunidad de obtener herramientas prácticas que les permitan reforzar o retomar su ciclo escolar, que les permitan superarse en su vida social y educativa, apuntando a que esta etapa los estimule para seguir capacitándose y adquiriendo instrumentos que luego les faciliten su inserción en el mundo laboral.

Partiendo de la conceptualización de **inclusión educativa** que propone la UNESCO, enunciada en la agenda de la convocatoria al Taller Regional sobre educación inclusiva Cono Sur y Región Andina (2007), la inclusión educativa es el proceso de identificar y responder a las necesidades de todos los estudiantes, que supone que los niños, niñas, jóvenes y adultos deben tener posibilidades equivalentes de aprendizaje independientemente de sus antecedentes culturales y sociales y de sus diferentes capacidades y habilidades.

La comunidad destinataria de este programa comprende a adolescentes y jóvenes que viven en un barrio periférico de la ciudad (barrio Gardín) el cual consta de aproximadamente 260 familias y que encuentran dificultades en el aprendizaje de algunas asignaturas que están cursando. Una gran cantidad de los vecinos desarrollan una nula o mínima actividad educativa. Las familias de algunos adolescentes del barrio han relatado con preocupación la necesidad de que sus hijos se incluyan a la educación y también al trabajo. La no ocupación produce consecuencias sociales, económicas, políticas, culturales y aún psicológicas y emocionales. Entre estas últimas, se producen sentimientos de frustración, baja autoestima y desánimo que afectan seriamente la vida familiar, y contribuyen al vandalismo, la delincuencia y hasta la incursión en drogas y exceso de alcohol.

La deserción del sistema educativo conlleva a una falta de preparación y capacitación de la comunidad destinataria, y a su vez la escasa o nula capacitación laboral dificulta la inserción de los jóvenes en puestos de trabajo, únicamente limitados a circunstanciales “changas”.

A través de este proyecto se ha intentado dar respuesta a dos de los aspectos considerados prioritarios por la Universidad Nacional de Río Negro (UNRN)

1. área de inclusión educativa.
2. área de promoción y equidad en salud.

Con la ejecución de la propuesta de trabajo planteada, consideramos en el primer aspecto, que se está produciendo un importante **impacto socioeducativo en el barrio**, al propiciar la incorporación de estos adolescentes y jóvenes en forma plena a nuestra sociedad, a través de un programa que los estimula a superarse y que los aleja de las problemáticas que enfrentan actualmente algunos sectores de la juventud. De esta forma se intenta lograr la incorporación de valores que los inspiren y ayuden a comenzar un nuevo estilo de vida con sueños y proyectos a realizar, sintiéndose respaldados por instituciones de la comunidad interesados en su bienestar y progreso. Por otro lado, entendemos que esta intervención impactará indirectamente también a los demás jóvenes del barrio.

En el área de **promoción de la salud**, consideramos que la orientación brindada nuevamente por la intervención de profesionales médicos en el lugar, contribuye a la sensibilización de la población adolescente del barrio en tema tales como embarazo adolescente, prevención de adicciones, prevención de enfermedades, medidas higiénicas personales y del grupo familiar, etc. De la misma forma, la intervención de profesionales odontólogos en las instalaciones del Centro Comunitario donde se desarrolla el proyecto, permite orientar a los adolescentes y sus familias en el cuidado y salud bucodental y formas de prevención de enfermedades.

Actividades y estrategias utilizadas:

Clases de apoyo escolar Taller de Atención Primaria de la Salud Taller de Valores de Convivencia. Taller de Prevención de Adicciones Trabajo en red entre las instituciones.

RESULTADOS

- 1. Aprovechamiento productivo del tiempo libre de los destinatarios e incentivo para perseguir metas y proyectos personales** a mediano y largo plazo.
- 2. Inspiración a otros adolescentes del barrio y sus alrededores para que continúen o retomen sus estudios**, dándoles prueba a través de los estudiantes que han participado del proyecto, que es posible lograr superarse en su educación y que cuentan con el apoyo de diferentes actores de la comunidad para lograrlo.
- 3. Apoyo a las autoridades de la Junta Vecinal del barrio**, muy activos en obras de mejoramiento de las instalaciones de dicho centro, pero bastante desanimados por los reiterados intentos de “toma” y acciones de vandalismo que dicho centro sufre. La propuesta de LA FACU EN MI BARRIO constituye un “aire fresco” para estos líderes barriales.
- 4. Colaboración y apoyo al barrio Gardín en su conjunto**, al brindar capacitación socioeducativa y también en temas relacionados con la salud a los participantes del proyecto y la comunidad barrial en general.
- 5. Impacto del proyecto en los alumnos de la Universidad.** Los alumnos manifiestan que a través del trabajo en el proyecto crecen no sólo como futuros profesionales universitarios, sino esencialmente como personas a través de este servicio a la comunidad. Así lo expresó una alumna voluntaria: “Cuando escuché por primera vez la palabra “Profe” de parte de uno de los chicos que estaba ayudando, sentí que estaba madurando como persona.”
- 6. Articulación con la Universidad.** Por tercer año consecutivo, el proyecto LA FACU EN MI BARRIO se ofrece como una opción del Programa de Trabajo Social que todos los estudiantes de la Universidad de Río Negro deben cumplimentar como requisito en sus carreras.

Obstáculos encontrados

Alto porcentaje de adolescentes abandonan la escuela.

Muchos de ellos no tienen contención familiar necesaria.

Falta de ejemplos de esfuerzo y trabajo en muchos hogares

Influencia de amistades malsanas que incentivan las adicciones y la delincuencia.

Falta de perspectivas e interés en su futuro

Fortalezas del programa

Compromiso e interés de docentes y alumnos de la Universidad.

Compromiso de instituciones con las que se trabaja en red.

Interés de los alumnos de participar en las clases y talleres.

Ámbito propicio para la realización de clases y talleres.

Interés de instituciones de la comunidad de difundir, conocer y replicar el proyecto en sus ámbitos: clubes, instituciones educativas, etc.

ACTORES RELEVANTES QUE CONTRIBUYEN AL PROYECTO

Alumnos de la universidad: ellos son la columna vertebral de LA FACU EN MI BARRIO, ya que a través de su dedicación, iniciativa y responsabilidad, permiten que el proyecto se mantengan cada semana brindando su servicio a los chicos a pesar de contingencias varias: climáticas, ausencia de compañeros o docentes por enfermedad o exámenes, situaciones de convivencia propias del barrio, etc.

Docentes de la universidad: ellos son las personas mayores responsables del funcionamiento y de las actividades del proyecto.

Integrantes de la Junta Vecinal del Barrio Gardín: Han estado siempre atentos y bien predispuestos a colaborar con las actividades programadas, manteniendo siempre las instalaciones en condiciones para que se pudieran llevar a cabo las diferentes actividades, colaborando también en la difusión de las mismas. A partir del desarrollo del proyecto LA FACU EN MI BARRIO, el área Bienestar y Vida Estudiantil de la UNRN logró implementar otros talleres comunitarios en el mismo Centro.

Integrantes de la Fundación Vida en Familia: Profesionales de la Fundación dictaron talleres educativos (de Salud, Salud Bucodental, Técnicas de Estudio, Valores de Convivencia y Prevención de Adicciones) en forma amena y creativa contando con amplia participación de los chicos, quienes realizaron preguntas y también participaron de las actividades propuestas en los diferentes encuentros, y aprendieron valores a través de juegos de situaciones y representaciones grupales.

Integrantes del Círculo Trentino: proveyeron y sirvieron las meriendas para las actividades especiales donde se realizaron los diferentes talleres para la comunidad.

CONCLUSIÓN

El proyecto LA FACU EN MI BARRIO, iniciado en el año 2014 en el Barrio Gardín de la ciudad de Villa Regina, Río Negro por docentes y alumnos de la Universidad Nacional de Río Negro en forma asociativa con diferentes instituciones de la comunidad, ha estado trabajando durante este tiempo con aproximadamente cien alumnos de 19 establecimientos educativos de nuestra ciudad y localidades vecinas. Consideramos que gradualmente se está logrando un importante impacto socioeducativo en nuestra comunidad, al propiciar la incorporación de sus adolescentes en forma plena a sociedad, a través de un programa que los estimula a superarse y los aleja de las problemáticas que enfrentan actualmente. El reconocimiento de los medios de comunicación de nuestra ciudad, de los establecimientos escolares y de las autorida-

des de Villa Regina (el proyecto fue este año DECLARADO DE INTERÉS MUNICIPAL) está posibilitando la difusión masiva del mismo y el deseo de otras instituciones de replicarlo en sus diferentes ámbitos.

PERSPECTIVA FUTURA

Es intención de los diferentes actores participantes de LA FACU EN MI BARRIO 2016 (docentes, alumnos, comisión vecinal del Barrio Gardín, Fundación Vida en Familia y Círculo Trentino), proseguir con este proyecto en el año 2017, ampliando en lo posible el trabajo en a otro nuevo barrio, ya que cada uno de nosotros, sin distinción, hemos sido impactados por los beneficios tangibles que esta iniciativa ha brindado. Por otra parte deseamos poder colaborar con otras instituciones educativas que ya nos han expresado su deseo de replicarla próximamente.

Posibilidad de replicar el proyecto

El proyecto LA FACU EN MI BARRIO puede ser replicado y adaptado fácilmente por diferentes instituciones según las necesidades que se quieran suplir y los posibles beneficiarios a los que se apunte, ya que tiene básicamente como objetivo, a través de un trabajo asociativo con otras instituciones, contribuir al mejoramiento educativo de nuestros niños, adolescentes y jóvenes en diferentes contextos, particularmente los más postergados.

BIBLIOGRAFÍA

- **Binstock, G. y M. Cerrutti (2004)** Carreras truncadas: el abandono en el Nivel Medio en la Argentina. Trabajo presentado en el Seminario “Calidad y Equidad en la Educación Media en Argentina”, organizado por el Centro de Estudios de Población, Buenos Aires, octubre 25-26.
- **Cerrutti, M. y G. Binstock (2004)** Camino a la exclusión: determinantes del abandono escolar en el nivel medio en la Argentina. Trabajo presentado en el Primer Congreso de la Asociación Latinoamericana de Demografía, Caxambú (Brasil), septiembre 18-20.
- **Binstock, G. y M. Cerrutti (2005)** Carreras truncadas: el abandono escolar en el nivel medio en la Argentina. Buenos Aires: UNICEF.
- **Cerrutti, M. y G. Binstock (2005)** La deserción en el nivel medio. Trabajo presentado en la Jornada para la Inclusión Educativa organizada por el Senado de la Provincia de Buenos Aires, La Plata, mayo.
- **UNESCO International Bureau of Education.** Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Oficina Internacional de Educación .ARGENTINA Taller Regional Preparatorio sobre Educación Inclusiva .América Latina, Regiones Andina y Cono Sur Buenos Aires, Argentina, 12 – 14 de septiembre 2007

Aportes desde la extensión al desarrollo local y regional

Aportes desde la extensión al desarrollo local y regional

El eje “Aportes desde la Extensión al Desarrollo Local y Regional” contó con un total 133 resúmenes presentados en 7 mesas. Siendo un 20,7% de los trabajos presentados durante el VII Congreso Nacional de Extensión Universitaria.

Los sub ejes propuestos para el desarrollo de los temas fueron: Desarrollo sustentable. La Universidad como actor constructor de saberes desde el trabajo territorial. Aportes a la transformación social, económica y cultural. Procesos de empoderamiento territorial. Economía social y solidaria. Escuela de Oficios. Herramientas para la inserción laboral. Cooperativismo. Redes. Asociaciones. Circuitos comerciales y productivos. Ferias. Intervenciones profesionales dirigidas a la Comunidad. Turismo. Sistemas Informáticos.

Las universidades que expusieron sus distintos proyectos de extensión en este eje fueron un total de 30:

Universidad Autónoma de Entre Ríos

Universidad de Buenos Aires

Universidad de Congreso

Universidad Nacional Arturo Jauretche

Universidad Nacional de Avellaneda

Universidad Nacional de Córdoba

Universidad Nacional de Cuyo

Universidad Nacional de Entre Ríos

Universidad Nacional de General Sarmiento

Universidad Nacional de Jujuy

Universidad Nacional de la Matanza

Universidad Nacional de la Pampa

Universidad Nacional de la Plata

Universidad Nacional de Lomas de Zamora

Universidad Nacional de Luján

Universidad Nacional de Mar del Plata

Universidad Nacional de Quilmes

Universidad Nacional de Río Cuarto

Universidad Nacional de Rosario

Universidad Nacional de Salta

Universidad Nacional de San Luis
Universidad Nacional de Villa María
Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires
Universidad Nacional del Comahue
Universidad Nacional del Litoral
Universidad Nacional del Nordeste
Universidad Nacional del Noroeste de la Provincia de Buenos Aires
Universidad Nacional del Sur
Universidad Pedagógica de la Provincia de Buenos Aires
Universidad Provincial del Sudoeste

A continuación se intentará dar cuenta de cuáles fueron los tópicos tratados durante la realización de los conversatorios, teniendo en cuenta los obstáculos, facilitadores y propuestas.

Facilitadores

El trabajo interdisciplinario, implica una mirada amplia de las problemáticas con un enfoque transversal, otorga al desarrollo de la extensión una mirada plural, transversal e inclusiva. Este modelo de trabajo aparece como atenuante de las dificultades que aparecen.

El involucramiento de docentes, investigador y estudiantes que realizan su aporte desde diferentes perspectivas.

Un largo recorrido de la historia universitaria con la extensión, es lo que permite acercarse diversos territorios con mayor experiencia, al haber muchos antecedentes de otras intervenciones con el medio, se facilita un nuevo trabajo.

La vinculación constante con la comunidad, colaborando en el desarrollo de cada individuo y de la sociedad en su conjunto.

En relación a proyectos de turismo de la ciudad de Buenos Aires se busca que el rol de la

extensión en el desarrollo local sea “unir actores y partes”, sean del ámbito público como del privado, para lograr que funcione el proyecto turístico del lugar. El turismo debe poder brindar beneficios y buena calidad de vida, no sólo al visitante, sino también al lugareño.

Obstáculos

Uno de los obstáculos comunes a la mayoría de las experiencias es la falta de la continuidad de los proyectos. Los ponentes identificaron grandes experiencias que consideraban que había generando una transformación en el sector donde se habían desarrollado, pero la imposibilidad de continuar trabajando hace peligrar la estabilidad de la misma.

La falta de reconocimiento curricular de los extensionistas, implica que no muchos quieran involucrarse o que sean siempre los mismos los interesados.

Otro obstáculo común, es la fuente de financiamiento para la ejecución de los proyectos.

Casos extremos de vulnerabilidad. Falta de inversiones para sostener las políticas de extensión y un compromiso que trascienda lo institucional.

Por otro lado, la diversidad de comunidades se presenta como un obstáculo. Al momento de planificar medidas de extensión surgen cuestiones en el transcurso del proyecto que generan algunos impedimentos en el desarrollo de las tareas, tales como problemas de comunicación de temas de índole técnica, o bien barreras culturales como la reticencia a cambiar la forma de hacer ciertas cosas.

En relación a proyectos de turismo surge cierta resistencia por parte de las autoridades municipales, y principalmente de los pobladores. Además suele surgir la rivalidad y competencia entre las localidades. También aparece la necesidad de “romper” con estructuras de los organismos que están establecidas desde hace muchos años, como por ejemplo Prefectura, puesto que este pueblo utiliza como vía principal de comunicación el río.

Los proyectos de extensión que atraviesan la rama comercial y específicamente de economía social presenta dificultades para incorporar los productos al mercado, ya que las relaciones de compra venta se da en ámbitos de vulnerabilidad social con población mayormente desocupada.

Conclusiones

La extensión debe jugar un rol central en la transformación académica, entendiendo que es una nueva manera de “hacer universidad”.

Es necesario comenzar a modificar viejos paradigmas; la universidad debe entenderse no solo como una unidad de enseñanza sino que ella misma se retroalimenta de los saberes populares, es necesario comenzar a integrar saberes.

Hay que replantear qué modelo de universidad queremos, y cómo la construimos, para ello es fundamental pensar en una horizontalidad de saberes.

Es necesario que los procesos extensionistas sean “compartidos” con el territorio, que sean de utilidad, que sirvan como punta pie para generar políticas públicas para resolver problemáticas concretas.

Es importante involucrar más estudiantes, docentes e investigadores, para lo que resulta fundamental jerarquizar la extensión.

Los procesos de vinculación con la comunidad deben darse de manera interdisciplinaria, solo así se puede garantizar una pluralidad de miradas, abarcando las problemáticas de manera integral.

En relación a los proyectos de extensión turísticos, se propone armar circuitos turísticos, donde los actores principales del proyecto sean los jóvenes de la localidad, de manera de promover la inclusión social.

Reforzar el rol de la comunicación desde la Universidad y desde la posición de cada uno de los actores para promover la extensión y distintos medios de difusión.

Profundizar la participación de los estudiantes y sostener el compromiso que los oriente a desarrollar su disciplina en el medio, mediante la búsqueda de soluciones a los problemas reales para complementar la práctica y la teoría.

Se estableció un debate en torno al concepto de desarrollo. En este sentido, de los intercambios surge, que la extensión aplicada al desarrollo implica una transformación cualitativa. En este sentido, lo interdisciplinar significa incorporar cuestiones que muchas veces están por fuera de la academia.

Otro de los posicionamientos, advierte que el desarrollo local no necesariamente tiene que tener una visión economicista y debe apuntar desde diferentes ópticas al mejoramiento de la calidad de vida (social, cultural y política) de los ciudadanos. En este sentido, al debate se le debe agregar el aspecto de la sustentabilidad que trasciende miradas sesgadas.

Para acompañar los procesos de economía social, los actores universitarios deben promover modos de visibilizar esta lógica económica desde una perspectiva de inclusión social, estableciendo la temática en los planes de estudio, en las prácticas de extensión y de investigación para profundizar la producción directa, la solidaridad entre los comerciantes y un producto para la reventa que no deja de ser de producción directa por actores principalmente de sectores vulnerables.

Agronomía, imagen y sonido extensión permanente para huertas orgánicas

Ing. Agr. MSc. Miguel van Esso
Ing. Agr. MSc. Catalina Romay
Ing. Agr. MSc. Stella Maris Zabala
Ing. Agr. Marcela Harris
Verónica Bagliella
Filippo Berdes
Daniela Gangi
Agustina Ibañez
Lucia Mochi

Facultad de Agronomía (Universidad de Buenos Aires)
Centro de Educación a Distancia
Cátedra de Riego y Drenaje, Departamento de Ingeniería Agrícola
y Uso de la Tierra
Cátedras de Horticultura, Departamento de Producción Vegetal
Escuela Misión Chaqueña N° 4258, Misión Chaqueña, Provincia de Salta

RESUMEN

La Facultad de Agronomía de la Universidad de Buenos Aires (FAUBA) desarrolla proyectos de extensión en el NOA desde hace más de cinco años con énfasis en problemas ambientales, agronómicos y sociales que aquejan especialmente a las comunidades originarias y criollas. Antecedentes de estos proyectos son UBANEX Bicentenario, Voluntariado Universitario 2012, UBANEX Malvinas Argentinas y UBATIC. El hilo conductor que une a todos los proyectos es lograr la presencia de FAUBA en la región NOA extendiendo saberes y prácticas que atiendan problemas producidos por el avance de la frontera agropecuaria y la marginación social vinculada a ella. La zona en conflicto alberga la mayor diversidad étnica del país. Habitan unas 500 comunidades aborígenes pertenecientes a los grupos Guaraní (Chiriguano), Wichí (Mataco), Kolla, Chané, Chorote, Chulupí, Diagui-

ta, Ocloya, Tapiete y Qom (Toba). El agua es uno de los recursos más sensibles (debido a su escasez) en el contexto de la pérdida de territorio. Este trabajo se efectuó en la localidad de Misión Chaqueña, provincia de Salta, en la Escuela Misión Chaqueña N° 4258 y una huerta familiar de miembros de la comunidad Wichi. El objetivo del proyecto fue, producir un documental que refleje los pasos a seguir para desarrollar una huerta hortícola comunitaria bajo un sistema de riego por goteo adaptado a situaciones precarias de disponibilidad de agua e instalar un sistema de riego por goteo en la Escuela. Como resultado de las actividades realizadas con alumnos, docentes y padres de alumnos, se logró la instalación del sistema de riego por goteo en la huerta de la Escuela que es utilizada para las prácticas con los alumnos. Con el material filmado en esa situación se editó el video que describe los pasos a seguir para la instalación del sistema de riego por goteo

y su uso en cultivos de tomate y morrón. El video se encuentra localizado en http://videos.agro.uba.ar/watch_video.php?v=WHD-3BHSDMAWG como material de extensión. Las principales conclusiones del trabajo con la comunidad fue constatar que algunos pocos referentes de la misma poseen un buen conocimiento de la instalación de sistemas de riego por goteo, pero que les es necesario expandir los saberes a mayor cantidad de potenciales usuarios de la tecnología. En ese aspecto la Escuela cumple un rol necesario. En todos los casos los integrantes de la comunidad, dedicados a la práctica hortícola, requieren afianzar y ampliar conocimientos relativos a prácticas de manejo de los dos cultivos principales: tomate y pimiento. Se detectaron entre estos temas, especialmente aquellos relativos a la sanidad de los cultivos, manejos preventivo para evitar plagas y enfermedades y cuestiones relacionadas a la conservación de la estructura y fertilidad del suelo. A través de los proyectos de Extensión se construye un puente entre el aula y el medio. Este grupo sigue en contacto con los productores de las comunidades buscando soluciones, y presentando nuevos proyectos como "Acceso al agua para comunidades Wichí, mediante la perforación a mano de pozos con pala vizcachá y posterior promoción de agricultura familiar" UBANEX1016.

Palabras claves: extensión, imagen y sonido, huerta orgánica, agua.

INTRODUCCIÓN

Desde hace más de cinco años que la Facultad de Agronomía desarrolla proyectos de extensión en el NOA con énfasis en problemas ambientales, agronómicos y sociales que aquejan especialmente a las comunidades originarias y criollas de la región. Antecedentes de estos proyectos son el UBANEX Bicentenario¹, Voluntariado Universitario 2012, UBANEX Malvinas Argentinas y UBATIC². El hilo conductor que une a todos los proyectos es lograr la presencia de la Facultad de Agronomía UBA en la región NOA (Especialmente noreste de Salta y Formosa) extendiendo saberes y prácticas que atien-

dan problemas producidos por el avance de la frontera agropecuaria y la marginación social vinculada a ella.

El Centro de Educación a Distancia (CED FAUBA) genera materiales didácticos desde el año 2001. Recientemente ha sido beneficiado por dos proyectos (Voluntariado Universitario y UBANEX 5) en los cuales grupos de estudiantes de FAUBA y de la carrera de Diseño de Imagen y Sonido (FADU-UBA) generaron material audiovisual que refleja la presión que ejerce el avance de la frontera agropecuaria en el NOA Argentino sobre la calidad de vida de las comunidades criollas y originarias.

Tradicionalmente los pueblos afectados por el avance de la frontera agrícola, se han dedicado a la recolección, caza, pesca y la cría de ganado mayor y menor en el monte como modo de subsistencia. Los recursos del monte sirven para construir viviendas, obtener forraje para alimentar sus animales, materias primas para la producción de artesanías, plantas para preparar remedios tradicionales y alimento. En este sentido, el uso del espacio demanda el libre acceso a los recursos tanto a nivel comunitario como inter comunitario³.

La agricultura y ganadería empresarial generan un conflicto en torno al uso de los recursos del monte, ya que estos sistemas productivos, al requerir de amplias zonas desmontadas, no sólo intensifican la degradación ambiental sino que además eliminan el hábitat que estos pueblos ocupan restringiendo el uso de su territorio.

El recurso agua es uno de los más sensibles en el contexto de la pérdida de territorio. Se presentan, en la región del Gran Chaco, diversidad de escenarios respecto de la relación entre el hombre y el agua: desde un acceso normal al agua de bebida hasta el extremo de tener que recorrer kilómetros para llegar a fuentes de agua potable⁴.

Asimismo, las distintas comunidades representan diferentes hábitos alimentarios: los Wichis y Qom, ancestralmente pueblos nómades, se nutren del monte por caza, recolección de frutos, miel y pesca. En este sentido, nunca tuvieron la costumbre de asentarse

en un sitio y generar culturas relativas al sedentarismo (por ejemplo, actividad hortícola). Ahora, desde hace aproximadamente 40 años, la posibilidad de transitar por el territorio se ha restringido significativamente y se han convertido en pueblos sedentarios. Por otra parte hay etnias como la Chané y Ava guaraní que sí practican actividades hortícolas rudimentarias relacionadas con una cultura más sedentaria. En muchos casos en los cuales comunidades enteras tienen acceso a pozos de agua esta no se utiliza para producción de hortalizas debido a la falta de hábito alimenticio y/o costumbre cultural.

La región en cuestión alberga la mayor diversidad étnica del país. En ella habitan unas 500 comunidades aborígenes pertenecientes a los grupos Guaraní (Chiriguano), Wichí (Mataco), Kolla, Chané, Chorote, Chulupí, Diaguíta, Ocloya, Tapiete y Qom (Toba)⁵. Adicionalmente, el Censo Nacional Agropecuario del 2002, señala que en la zona se encuentra asentada una población rural de pequeños campesinos de tradición criolla de 12.869 hectáreas.

La situación del avance indiscriminado de la frontera agropecuaria afecta, en palabras de la Corte Interamericana de Derechos Humanos, “la base fundamental de sus culturas, su vida espiritual, su integridad”. A fines de 2007 se sancionó la Ley Nacional N° 26.331 de Presupuestos Mínimos de Protección Ambiental de los Bosques Nativos que estableció que las provincias debían realizar un ordenamiento territorial de los bosques, determinando zonas aptas para uso agrícola, aprovechamiento forestal o para la conservación. Pero con la sanción de esta Ley se registró la tasa de desmonte más alta de la historia. Por ejemplo en Salta el equivalente al 2,1% de su superficie boscosa anual (135.200 has desmontadas) y además se autorizó el desmonte de 523.722 ha adicionales, lo que motivó la presentación de un recurso de amparo a la Corte Suprema de Justicia de la Nación por parte de los pobladores locales para impedir la ejecución de los mismos. En 2008, la CSJN ordenó, de manera provisional, el cese de las talas autorizadas en el último trimestre de 2007 en bosques nativos en los departamentos de San Martín (cabecera Tartagal), Orán,

Rivadavia y Santa Victoria, autorizados por el gobierno provincial previo a la reglamentación de la Ley de Bosques. En su fallo, la CSJN afirmó que los desmontes “configuran una situación clara de peligro, de daño grave, porque podrían cambiar sustancialmente el régimen de todo el clima en la región, afectando no sólo a los actuales habitantes, sino a las generaciones futuras. Este perjuicio, de producirse, sería además irreversible”. Al día de hoy esta situación no ha logrado encauzarse según las normas y leyes vigentes⁶. Si bien el informe no menciona explícitamente una emergencia alimentaria, resulta necesario brindar herramientas materiales y conocimientos a la población de referencia para aprovechar el beneficio alimentario y cultural y educativo de la práctica hortícola.

OBJETIVOS

1. Producir un documental que refleje los pasos a seguir para desarrollar una huerta y un sistema de riego por goteo especial para situaciones de precaria disponibilidad de agua.
2. Describir en él métodos de reciclado de materiales para huertas comunitarias y el uso de materias primas naturales para la elaboración de productos fitosanitarios para el control de plagas y enfermedades hortícolas¹
3. Instalar dos sistemas de riego y sus huertas, según pautas del documental, uno en la Escuela Misión Chaqueña N° 4258, Misión Chaqueña, Provincia de Salta y el otro en la propiedad de un productor de la comunidad Wichí.
4. Difundir el documental como herramienta de extensión.

¹ Se prestará especial atención al uso que ya se hace en la región destino (NOA) de materias primas como fitosanitarios (p.e jabón + alcohol, macerado del fruto del paraíso para control de pulgones, etc.) con el fin de incorporarlos y no reemplazarlos.

METODOLOGÍA

El proyecto fue pensado para incidir en una región con epicentro en la ciudad de Tartagal, Provincia de Salta y un radio de 55 km hacia el oeste y norte y 150 km hacia el este y sur de la ciudad. La región de referencia, perteneciente al chaco semiárido, tiene un régimen hídrico de 600 mm. anuales de precipitación, distribuidos entre noviembre y marzo. Otoño e invierno son claramente secos. El acceso al agua, tema socialmente sensible en la actualidad, se da por cercanía a corrientes de agua (principalmente ríos Pilcomayo, Bermejo y afluentes), acceso a pozos con bombas manuales o eléctricas, pequeñas represas que colectan el agua de lluvia o sistemas de techos “recolectores” que derivan el agua de lluvia a cisternas que lo almacenan durante todo el año. En casos extremos, las poblaciones son abastecidas por camiones cisternas que visitan el área periódicamente.

En la zona de influencia, viven, principalmente, tres etnias de pueblos originarios, Ava – guaraní, Chané, y Wichí (con sus tres variantes lingüísticas). De estas tres las dos primeras tienen una tradición sedentaria con producción de huertas comunitarias restringidas a la cosecha de maíz dulce, zapallo y mandioca. La comunidad Wichí es tradicionalmente nómada, cazadora, recolectora y pescadora, sujeta ahora a restricciones en su movilidad.

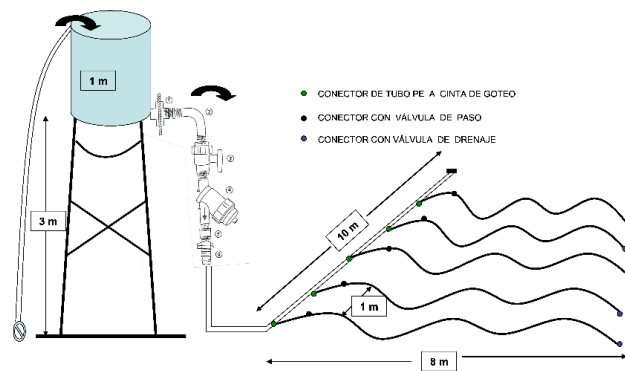
La localidad elegida para la instalación de los sistemas de riego fue Misión Chaqueña, Provincia de Salta. Se encuentra a 5 km de la margen norte del Río Bermejo y a 140 km al este de la ciudad de Tartagal. La localidad tiene una escuela denominada “Escuela N° 4528 Misión Chaqueña”. Tiene ciclo primario bilingüe (castellano – Wichí) secundario y escuela nocturna para adultos. Cuenta con un predio propio en el cual se instaló la huerta y sistema de riego por goteo programado. También se instaló un sistema en una huerta familiar de miembros de la comunidad Wichí. Como se mencionó anteriormente, el proyecto no pretende solucionar la problemática planteada de la zona de Tartagal, sino brindar herramientas materiales y conocimientos para aprovechar el beneficio alimentario y cultu-

ral y educativo de la práctica hortícola. Desde la institución existe una demanda de desarrollarla como dispositivo educativo para trabajar en la escuela, temáticas relacionadas alimentación, salud, trabajo, entre otras. La característica del instituto con el que se trabajó, confiere al proyecto un efecto multiplicador de la experiencia. Cabe aclarar que, si bien se acordó formalmente un proyecto de trabajo con “Escuela N° 4528 Misión Chaqueña”, la FAUBA está en contacto con otras escuelas de la zona con la que se trabaja en las problemáticas descriptas anteriormente.

El proyecto comenzó en Buenos Aires con varias reuniones en la que participaron los docentes y alumnos de las Carreras de Ciencias Ambientales, Agronomía, Producción Vegetal Orgánica (todas de FAUBA) y de Imagen y Diseño (FADU-UBA) para sinergizar los conocimientos sobre riego, horticultura y desarrollo de material audiovisual en aras de generar el documental. Se intercambiaron información respecto a los pilares del proyecto. Los fundamentos teóricos de la enseñanza, desarrollo y producción hortícola como elemento de mejora en la calidad alimentaria y cultural de pueblos en situaciones de riesgo provienen de los contenidos de las disciplinas Horticultura⁹ y Riego¹⁰ que se dictan en la Facultad de Agronomía de la Universidad de Buenos Aires. Los fundamentos teóricos de la producción de imagen y sonido para documentales provienen de las carreras de Diseño de Imagen y sonido de la Facultad de Arquitectura Diseño y Urbanismo¹¹.

Las Profesoras de la Cátedra de Riego y Drenaje – FAUBA explicaron al conjunto las distintas alternativas que presenta esta tecnología (Foto N° 1). Como resultado de estas charlas se decidió qué implementos comprar para instalar los sistemas de riego por goteo (croquis N° 1). Se planificó también el montaje de un sistema de riego en un área demostrativa en el campus de la Facultad para poder filmar los pasos a seguir en el armado. Los alumnos de Imagen y Sonido explicaron al resto de los integrantes del proyecto los aspectos básicos de la filmación y edición de video. Para la filmación y posterior uso pedagógico y productivo, se eligió un predio de la Cátedra de Horticultura (FAUBA) utilizado

por alumnos de la carrera de producción vegetal orgánica (PVO). Se montó un andamio para sostener un tanque de agua (Foto N° 2) (alimentado por la red de agua de la facultad) y las mangueras con sus accesorios, para un huerta de 10 x 8 m (Foto N° 3, y 4). En el montado del sistema participaron los alumnos de las carreras de agronomía, ciencias ambientales, PVO e imagen y sonido. Los roles fueron intercambiándose: los alumnos de imagen y sonido trabajaron en la huerta y alumnos de las carreras de FAUBA colaboraron en la filmación. El sistema se ideó para regar cultivo de tomate, principal hortaliza producida en la zona de la Provincia de Salta donde se instalarían los dos sistemas de riego, comprometidos en el proyecto. En base a la información obtenida también se filmaron dos clases, una sobre los aspectos más relevantes del riego por goteo dictada por la docente de la Cátedra de Riego y Drenaje – FAUBA y una clase sobre el cultivo de tomate dictada por la docente de la Cátedra de Horticultura – FAUBA, para ser utilizada como herramienta de extensión. En forma paralela a las actividades descritas, se mantuvieron videoconferencias con el Ing. Agr. Alejandro Dean, de la Fundación Siwok8 para que todos los participantes se pudieran interiorizar de las características generales de la producción de tomate en la zona de influencia de la ciudad de Tartagal.



Croquis N°1: Sistema de riego por goteo



Foto N° 2: Andamio y tanque de agua como reservorio.



Foto N° 1: Docentes con alumnos campus Horticultura FAUBA



Foto N° 3: Sistema de riego por goteo parcela Campus FAUBA.



Foto N° 4: Lateral de riego con cinta de goteo en cultivo de tomate.

En el establecimiento escolar N° 4528 Misión Chaqueña nos recibió el director y por su intermedio accedimos a instalar el equipo de riego en la huerta escolar que no posee riego automatizado (Foto N° 5). Este espacio es llevado adelante por un docente de la escuela que tiene conocimientos técnicos y que trabaja con sus estudiantes complementando este espacio con el aula. En la instalación del equipo participaron docentes, padres y alumnos de la escuela. El sistema y la huerta serán destinados a fines pedagógicos en las clases de asignaturas relacionadas a la producción hortícola. Dado que el edificio de la nueva escuela secundaria (2° kit de riego) aún no ha sido inaugurada, por motivos de seguridad y para que no fuera robado lo que se instalara allí, se conversó con referentes de la localidad respecto de alternativas para solucionar esta situación. El comisionado de Misión Chaqueña, propuso instalar el otro sistema en una huerta cercana al nuevo colegio a la cual los alumnos fácilmente pudieran asistir una vez inaugurados. Los alumnos de las carreras de FADU y FAUBA registraron en video la instalación del sistema de riego de la Escuela N° 4258. Este material se suma al producido en el campus de FAUBA como material de extensión.

Respecto al objetivo de describir métodos de reciclado de materiales para huertas comunitarias y el uso de materias primas naturales para la elaboración de productos fitosanitarios para el control de plagas y enfermedades hortícolas, se conversó con los

productores hortícolas sobre dos temas que hacen a éste ítem: *Fertilidad del suelo*: Se tomaron muestras de suelo en los corrales de encierro de cabras y de suelo del monte (bajo especies arbóreas). Estas muestras se enviaron al laboratorio de análisis químico de la FAUBA y con los datos de disponibilidad de nutrientes se dieron pautas para el manejo de la fertilidad del suelo. La herramienta que se prevé extender para ello es lombricultura. *Productos fitosanitarios*: A partir del observación de los recursos disponibles en la zona, se plantearon alternativas para el manejo fitosanitario de los cultivos (sin recurrir a productos químicos). En primer lugar, dada la intensa radiación incidente, se propuso realizar una solarización de suelos en verano, esto es, la pasteurización del suelo a partir de energía solar. Por otro lado, se observó una gran cantidad de árboles de paraíso (*Melia azedarach*), por lo que se propuso utilizar los frutos para el control de las hormigas y los pulgones.





Foto N° 5: Instalación el sistema de riego por goteo Escuela N° 4258 Misión Chaqueña

RESULTADOS LOGRADOS

Se considera que la situación de precariedad en el acceso al agua, los hábitos y costumbres de los habitantes de la región y la carencia de huertas y sistemas de riego demostrativo en las escuelas configura un conjunto agravante que conduce a la no adopción de esta alternativa de producción de alimentos de origen vegetal. Es clara la ventaja de lograr la inclusión de la huerta como sistema de enseñanza y de aprendizaje en las escuelas primarias¹². Creemos que los objetivos y actividades planificadas en este proyecto rompieron, en la zona de incidencia, con la inercia que impedía lograr lo mencionado en la cita anterior. También creemos que el documental es un material visual cuyo uso excede el alcance de este proyecto ya que se entregó copia del documental al Programa de Extensión Universitaria en Huertas Escolares y Comunitarias (PEHEC) para la distribución en su amplia zona de influencia (CABA Y GBA), para su uso como herramienta de extensión.

La proyección del documental y la instalación de la huerta con sistema de riego por goteo en la escuela y el productor de la zona, permite incidir positivamente en los conocimientos teóricos y habilidades prácticas de los alumnos y del profesorado respecto de la cultura hortícola con uso eficiente de agua de riego. Estos conocimientos y habilidades aprendidas por los alumnos serán luego extendidos en su actividad profesional. Se espera que indirectamente, por estas acciones, comunidades de la región tengan facilidades y apoyo para implementar los conocimientos y habilidades extendidos durante el proyecto, como el uso de materiales descartados como implementos para armado de huertas y uso de materias primas naturales para elaboración de fitosanitarios para combatir plagas y enfermedades de cultivos hortícolas.

La calidad del material audiovisual, sinergizado con el hábito humano de capturar efectivamente el mensaje de las imágenes visuales, permitirá aprehender fácilmente los pasos a seguir para la instalación del sistema de riego por goteo alimentado desde un tanque portátil, instalación de la huerta, uso de materiales reciclados y materias primas naturales para elaboración de fitosanitarios.

CONCLUSIÓN

Con el material filmado en esa situación se editó el video que describe los pasos a seguir para la instalación del sistema de riego por goteo y su uso en cultivos hortícolas. El material de video esta localizado en <http://ced.agro.uba.ar/ubanex-6/> El video final se encuentra localizado en http://videos.agro.uba.ar/watch_video.php?v=WHD3BHSDMAWG como material de extensión. Las principales conclusiones del trabajo con la comunidad fue constatar que algunos pocos referentes de la misma poseen un buen conocimiento de la instalación de sistemas de riego por goteo, pero que les es necesario expandir los saberes a mayor cantidad de potenciales usuarios de la tecnología. En ese aspecto la Escuela cumple un rol necesario. En todos los casos los integrantes de la comunidad, dedicados a la práctica hortícola, requieren afianzar y ampliar conocimientos relativos a prácticas de manejo de los dos cultivos principales: tomate y pimiento. Se detectaron entre estos temas, especialmente aquellos relativos a la sanidad de los cultivos, manejos preventivo para evitar plagas y enfermedades y cuestiones relacionadas a la conservación de la estructura y fertilidad del suelo. A través de los proyectos de Extensión se construye un puente entre el aula y el medio. Este grupo sigue en contacto con los productores de las comunidades buscando soluciones, y presentando nuevos proyectos como “Acceso al agua para comunidades Wichi, mediante la perforación a mano de pozos con pala vizcacha y posterior promoción de agricultura familiar” UBANEX1016. (Foto N° 6)



Foto N° 6: “Acceso al agua segura” (Foto cedida por la fundación SIWOK)

BIBLIOGRAFÍA

1. http://videos.agro.uba.ar/watch_video.php?v=U4YX2HRNRXKB
2. <http://ced.fauga.info/ubatic/>
3. http://redaf.org.ar/wp-content/uploads/.../Informe-DPN_defsalta_2009.pdf
4. <http://sedcero.org/agua-en-el-gran-chaco/problematicas/>
5. INDEC 2002.
6. Informe REDAF 2012
http://redaf.org.ar/wpcontent/uploads/2012/12/REDAF_informedeforestacion_n1_casoSALTA.dic2012.pdf
7. Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas (ECPI) 2004-2005 : 17 592
8. <http://www.fundacionsiwok.org/>
9. <http://www.agro.uba.ar/catedras/horticultura>
10. <http://www.agro.uba.ar/catedras/riegoydrenaje>
11. http://www.fadu.uba.ar/academica/mat_dis_index.html
12. <http://www.fao.org/sd/erp/3-educacion%20rural%20ext.pdf>

Asociativismo y aprendizaje colectivo

Tecnologías sociales de gestión para cooperativas de trabajo del Centro Demostrativo de Indumentaria Barracas, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Pcia. de Bs. As.

Cecilia Chosco Díaz

Universidad Nacional de General Sarmiento

RESUMEN

El proyecto tiene por objetivo desarrollar y afianzar las capacidades y competencias (individuales y colectivas) entre las cooperativas de trabajo situadas en el Centro Demostrativo de Indumentaria del Instituto Nacional de Tecnología Industrial. Atendiendo a las necesidades de las cooperativas y teniendo en cuenta los principios cooperativos se diagramaron, conjuntamente, cinco talleres: 1) Fortalecimiento de las estrategias de comercialización. Incorporación de herramientas informáticas y de la web. 2) Fortalecimiento del sistema de producción y de las normas de seguridad e higiene laboral. 3) Fortalecimiento del sistema administrativo y contable. Documentos y memoria escrita de la cooperativa. 4) Fortalecimiento de la estructura e identidad cooperativa. 5) Fortalecimiento del impacto ambiental y territorial.

Al finalizar el proyecto se espera haber generado un proceso de aprendizaje basado en las denominadas “tecnologías sociales”; donde a partir del intercambio de saberes, conocimientos y experiencias (tanto de la cooperativista como de los investigadores docentes, y emprendedores), se logre generar empleo

y viabilidad en cada una de las cooperativas de trabajo. Cabe señalar entre los principales avances de la experiencia, lo siguiente: A) La interrelación de la Universidad con las cooperativas de trabajo, orientadas al rubro textil. B) Lograr que los destinatarios concibieran al cooperativismo como una forma de sociabilidad que les permite intercambiar y lograr: acuerdos, creencias, hábitos, opiniones, normas de reciprocidad, fuentes de financiamiento, saberes, modos de liderazgos, experiencias, contactos, recursos y redes de compromiso. C) Provocar la mirada crítica de las cooperativas sobre sí mismas a fin de que puedan autoidentificar las amenazas, las fortalezas y transformar las debilidades en oportunidades. D) Delinear un autodiagnóstico con cada organización. E) Colaborar en el despliegue del potencial de las cooperativas y favorecer a la vinculación entre las mismas. F) Establecer prioridades en materia de acciones de mejora institucional. G) Visualizar estadios de desarrollo y fortalecimiento de las cooperativas.

INTRODUCCIÓN

El objetivo de esta ponencia es describir la experiencia “Asociativismo y Aprendizaje Colectivo: tecnologías sociales de gestión para cooperativas de trabajo del Centro Demostrativo de Indumentaria Barracas, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Pcia. de Bs. As.,” proyecto que resulta de la iniciativa conjunta entre profesionales del Centro Demostrativo de Indumentaria del Instituto Nacional de Tecnología Industrial (CDI- INTI) e investigadores docentes del Instituto de Industria de la Universidad Nacional de General Sarmiento, que se enmarca en el Programa de Educación en Cooperativismo y Economía Social en la Universidad, Secretaría de Políticas Universitarias, Ministerio de Educación.

Atendiendo a las principales necesidades de las cooperativas en gestión contable, producción, comercialización, comunicación y seguridad e higiene, y siguiendo los principios cooperativos (Membresía abierta y voluntaria, Control democrático de los miembros, Participación Económica de los miembros, Autonomía e independencia, Educación, entrenamiento e información, Cooperación entre Cooperativas, Compromiso con la comunidad), se debatieron y diagramaron diversos talleres para las cooperativas de la incubadora de Barracas, el CDI. Éste es un organismo público que surge en el año 2009 y opera en el sector de confección de indumentaria del Área Metropolitana de Buenos Aires para la generación y el acompañamiento de cooperativas de trabajo. Éstas son conformadas por migrantes bolivianos y ciudadanos argentinos, que fueron rescatados de talleres clandestinos por la Fundación La Alameda. En la actualidad, el Centro incuba seis cooperativas de trabajo, entre ellas se encuentran: la Cooperativa Faro del Sur, la Cooperativa 9 de diciembre, la Cooperativa Hilvanando Ideas, la Cooperativa 1º de julio, la Cooperativa estilos poderosos, y la Cooperativa LA-CAR (recuperada por sus trabajadores). Las mismas son acompañadas en las actividades de gestión, al mismo tiempo que en el fortalecimiento del trabajo digno y formal. Las actividades de apoyo a las cooperativas giran alrededor de la producción, el servicio y la

comercialización de la indumentaria, además se dispone la cesión de un espacio físico para el desarrollo de actividad industrial.

Ahora bien, a partir del acercamiento entre docentes del IDEI y colaboradores del CDI, se realizó un diagnóstico sobre las cooperativas. Se hicieron entrevistas grupales a los cooperativistas y se fueron diseñando entre los cooperativistas, los colaboradores del CDI y los orientadores/docentes diversos talleres a fin de promover la mejora continua de las cooperativas y la promoción de la autogestión. En este marco se acordaron un conjunto de “tecnologías sociales” -entendidas como una forma de diseñar, desarrollar, implementar y gestionar tecnología orientada a resolver problemas sociales y ambientales, generando dinámicas sociales y económicas de inclusión social y de desarrollo sustentable (Hernán Thomas, 2009).

En relación a la estructura de esta ponencia, presentaremos primero los antecedentes del proyecto, los objetivos, la metodología, las conclusiones, los resultados logrados y la bibliografía.

OBJETIVOS

El objetivo general del proyecto es desarrollar y afianzar capacidades y competencias (individuales y colectivas) de las cooperativas de trabajo orientadas a la industria, a partir de la realización de encuentros interdisciplinarios, entre cooperativas, docentes, estudiantes y graduados. De este se desprenden tres objetivos específicos:

- a. Propiciar un espacio que haga posible el intercambio de vivencias, soluciones, respuestas y vínculos entre las propias cooperativas y con los estudiantes, graduados y docentes, de este modo se logrará un aprendizaje colectivo, consensuado e interdisciplinario.
- b. Reflexionar con las cooperativas un autodiagnóstico situacional de las mismas.
- c. Consensuar y priorizar un conjunto de propuestas para la mejora institucional.

METODOLOGÍA

La principal estrategia fue a través de encuentros con las cooperativas, a las que se les propuso el esfuerzo de reflexión conjunta. Las relaciones y la cooperación entre los participantes generaron un proceso de enseñanza/aprendizaje. El conocimiento de cada uno y de todos hizo confluir en el trabajo colectivo. De acuerdo a la postura de Ander-Egg (1999) el conjunto de las relaciones pedagógicas dentro del taller, se dejan atrás los papeles o roles antes desempeñado como docentes y estudiantes, para comenzar el aprendizaje de nuevos roles en una pedagogía de la responsabilidad compartida. Por esta razón, cada encuentro tuvo un orientador (docente o estudiante) para presentar la temática, guiar debates y orientar a los participantes en aspectos clave para realizar el autodiagnóstico de cada cooperativa.

En términos de Michi y Di Matteo (2014) se concretó una “praxis interdisciplinaria”, la cual es entendida como aquella práctica cuyo propósito es la transformación de la realidad natural, social y de los sujetos, y la permanente generación de múltiples formas de conocimientos. Ahora bien para el desarrollo de la misma es fundamental la interdisciplinariedad, ¿por qué? Según Japiassu (1976) la interdisciplinariedad constituye un principio nuevo de reorganización de las disciplinas científicas y una reformulación de estructuras pedagógicas de enseñanza. Se buscó producir un discurso para problemas concretos. Se confrontan e interactúan puntos de vista de varias disciplinas, donde el objetivo no es crear una nueva disciplina científica ni tampoco un discurso universal sino resolver lo concreto. En esas condiciones, las prácticas interdisciplinares pueden ser consideradas como negociaciones entre puntos de vista, entre proyectos e intereses diferentes. Parafraseando al autor, es una práctica política que supone una interpenetración o interfecundación, desde las más simples comunicaciones e ideas hasta la integración mutua de conceptos (contratos interdisciplinares), de la epistemología y de la metodología, de los procedimientos, de los datos y de la organización de investigaciones.

También un factor esencial para el desarrollo de los talleres fue la coordinación entre los administrativos de la incubadora y la coordinadora del proyecto, y la predisposición y participación de las cooperativas en los talleres.

A continuación, a modo de ejemplo, se realiza una breve descripción del taller orientado por la estudiante de la Licenciatura en Ecología¹. Siguiendo el séptimo principio cooperativo “Compromiso con la comunidad” se les propuso a las cooperativas pensar y analizar la sustentabilidad del proceso productivo de cada una de ellas. ¿Cómo? Mediante la herramienta conocida como “Análisis de Ciclo de Vida” (en el marco de las normas ISO 14040). Ésta permite evaluar la carga ambiental vinculada a la generación de un producto o proceso, analizando e identificando la materia y la energía ingresada y transformada, sea en emisiones de gases de efecto invernadero, en residuos o en un subproducto. La finalidad de la misma es que las cooperativas autoevalúen el impacto ecológico, económico y social del proceso y del producto terminado y que, de ser necesario, lleven a la práctica estrategias de mejoras.

Particularmente, el análisis se acotó a lo que se denomina “puerta a puerta” que inicia cuando las materias primas están listas para entrar en el proceso que culmina con el producto terminado (Giraldi Díaz, 2013:99), en este caso iniciaría con el ingreso de, por ejemplo, telas, hilos y la maquinaria necesaria para confeccionar las prendas y culminaría cuando la misma estuviera en condiciones para su venta.

Además, teniendo en cuenta que el CDI se ubica en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, en dónde el gobierno de la ciudad bajo el lema “Ciudad verde” establece la separación

¹ Laura Cecilia Cardozo (lauccardoza@gmail.com) participó como voluntaria en esta experiencia, es estudiante avanzada de la Lic. en Ecología. Ella presenta en el congreso de extensión universitaria para estudiantes la ponencia sobre “La sustentabilidad de los procesos productivos en el Centro Demostrativo de Indumentaria Barracas, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Pcia. de Bs. As.”

de residuos en origen y la deposición de “residuos especiales” en sitios diferenciados, se propone abordar la clasificación específica de los residuos generados de manera que su deposición final sea adecuada o que, incluso, respondiendo al sexto principio cooperativo, sea la fuente de trabajo de otra cooperativa. Al finalizar el taller se generó en los cooperativistas el entusiasmo por herramientas que les permitieran evaluar su proceso productivo críticamente, de manera que analicen la carga ambiental asociada, así como también un mayor grado de conciencia en cuanto al rol que poseen social y ambientalmente con la comunidad y con otras cooperativas.

CONCLUSIONES

Este proyecto se orientó a la promoción del aprendizaje colectivo mediante el intercambio de saberes entre los cooperativistas, además del fortalecimiento sobre algunos ejes organizacionales, aprendidos en los talleres. Asimismo, se considera haber colaborado en el despliegue del potencial de las cooperativas, mediante los sucesivos encuentros, donde varios de los cooperativistas superaron los prejuicios alrededor del aprendizaje colectivo, permitiéndose involucrarse y hablar de sus experiencias. El proyecto aún continúa desarrollándose, los tiempos de ejecución se han extendido, debido a nuevas solicitudes de las cooperativas, ya que deseen fortalecer el eje de seguridad e higiene. Esto llevó a considerar que los propios cooperativistas avanzaron en un diagnóstico colectivo y en decisiones concretas.

Se pretende a futuro aplicar a nuevos subsidios de la Secretaría de Políticas Universitarias destinados a fortalecer el Centro Demostrativo de Indumentaria de Barracas, Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Se ha enviado un nuevo proyecto que se encuentra en proceso de evaluación.

RESULTADOS LOGRADOS

- Reunir a las cooperativas y generar discusiones sobre distintos tópicos de la organización.
- Contribuir a la circularidad del conocimiento de manera transversal y horizontal.
- Generación de una comisión de seguridad e higiene en la incubadora (CDI). Tratamiento colectivo de los problemas.
- Establecer actividades de autoevaluación y herramientas didácticas tendientes a las técnicas de escritura en la organización.
- Dispositivos de comunicación para las cooperativas.
- Dispositivos de reforzamiento de la imagen organizacional de la incubadora.
- Generación de soluciones para mejorar la salud de los trabajadores.
- Participación de estudiantes de grado en proyectos de extensión universitaria.
- Consolidación de un equipo interdisciplinario, administradores, contadores, ingenieros, ecólogos, especialistas en letras y comunicación, técnicos en sistemas.
- Acercamiento de los estudiantes a la temática de las cooperativas de trabajo.

BIBLIOGRAFÍA

- Giraldi Díaz, M. (2013). Capítulo IV: El análisis de ciclo de vida. En *La ecología industrial en México*, México DF: UAM-X
- JAPIASSU, H. (1976) *Interdisciplinaridade e patologia do saber*. Imago: Río de Janeiro.
- MICHI y DI MATTEO (2014). Curso de capacitación. Clase II: movimientos sociales. REXUNI.
- TAPIA, L. (2008) “Movimientos sociales, movimientos societales los no lugares de la política” en Tapia, Luis (2008) *Política Salvaje*. CLACSO, Coediciones La Paz CLACSO, Muela del Diablo, Comunas, La Paz.
- Thomas, Hernán, 2009, *De las tecnologías apropiadas a las tecnologías sociales. Conceptos / estrategias / diseños / acciones*, Programa Consejo de la Demanda de Actores Sociales (PROCODAS) / Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva.

Comunicación comunitaria desde la Universidad

Visibilizar a las organizaciones de la Sociedad Civil de Paraná

*Lic. Mara Muscia
Lic. Gretel Ramírez*

**Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad Nacional de Entre Ríos**

RESUMEN

En el año 2007 comenzamos a vislumbrar el escaso espacio que tenían las OSC en la agenda pública de la ciudad de Paraná. Este hecho, nos motivó un año después, a elaborar un proyecto de trabajo en terreno sobre la vida social de las organizaciones, sus integrantes, redes, actividades, y a desarrollar una publicación sobre las Organizaciones sociales denominada “*El Cruce*”. Luego de esta primera instancia de intervención, llevamos adelante diversos espacios de formación en comunicación para organizaciones y además implementamos el relevamiento de las mismas. Dicho trabajo quedó plasmado en dos Mapas de las Organizaciones Sociales de Paraná (2010 y 2012). Estas publicaciones fueron el fruto de proyectos - de Extensión y Voluntariado, denominados “*Organizaciones Sociales, comunicación comunitaria y construcción de ciudadanía*” y “*Comunicación y Organizaciones Sociales*” cuyo objetivo fue la generación de espacios de integración, la producción de medios y el desarrollo de procesos de comunicación comunitaria. Este trabajo fue gestionado desde el Equipo P.A.S.O.S (Programa de Articulación de Saberes de las Organizaciones Sociales) perteneciente al Área de Comunicación Comunitaria (ACC) FCEdu-UNER, en conjunto con la Municipalidad de Paraná.

En 2013 desde “*La voz de las organizaciones*” propusimos la elaboración de videos-minuto sustentados en promover la visibilización de las OSC de Paraná y su labor cotidiana. A lo largo del 2014 desarrollamos el proyecto “*Conectándonos*”, cuyo objetivo fue promover y fortalecer la visibilización de las organizaciones y su labor en las redes sociales.

A dos años del último espacio de formación ofrecido por P.A.S.O.S y posicionándonos como actores universitarios comprometidos con la transformación social, enarbolados en la defensa de la comunicación como un derecho humano, nos preguntamos y analizamos cuál fue la contribución de estas instancias formativas y de estos productos comunicacionales para las organizaciones sociales de nuestra ciudad. ¿Qué aportes brindó el Mapa de las OSC como instrumento de visibilización, articulación de redes y planificación de actividades en la agenda pública? ¿Qué uso le dieron las OSC a los saberes desarrollados en las instancias formativas? ¿Cuáles son los espacios de comunicación través de los cuales las OSC se vinculan? Estos son algunos de los interrogantes que nos orientan en esta reflexión surgida del diálogo de saberes y la experiencia compartida. Ella nos acerca a los problemas y potencialidades que caracterizan a las organizaciones sociales Paraná en su dimensión comunicacional y relacional.

1. LOS INICIOS DEL TRABAJO

En el 2007 el Área de Comunicación Comunitaria de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Entre Ríos (FCE-UNER), organizó las Segundas Jornadas de Comunicación Comunitaria.

En el marco de este espacio se realizó una reunión entre representantes de Organizaciones de la Sociedad Civil presentes, integrantes de áreas de Extensión y Comunicación Comunitaria de nuestra Universidad y Facultad, y representantes de la Dirección de Fortalecimiento Organizacional y Espacios Asociativos (DIFOEA) del Ministerio de Desarrollo Social de la Nación. El objetivo de este encuentro fue iniciar un trabajo conjunto en el que se pudieran desarrollar espacios de vinculación y formación entre organizaciones desde la perspectiva de la comunicación comunitaria en nuestra región.

Consideramos que este primer encuentro fue el hito inicial de nuestro Programa de Articulación de Saberes de las Organizaciones Sociales (PASOS), que fundó sus objetivos en promover y visibilizar la labor de las organizaciones.

Acordamos con la perspectiva de Lavandera y Maglioni (2010) al entender que “las organizaciones sociales, comunitarias, públicas y educativas son lugares de construcción de historicidades y subjetividades en tanto espacios que están atravesados por relaciones de poder y dominación, de resistencia y transformación social. Es decir que los actores políticos activos en la construcción de conocimientos y significados: son productoras de sentido” (Campo; 2015:37)

A partir del año 2008 comenzamos con el primer proyecto con financiamiento de la DIFOEA. Durante los años 2009 y 2010 continuamos con diversas actividades sin financiamiento.

El primer proyecto contempló un relevamiento de organizaciones de Paraná, que luego se finalizó en conjunto con la Municipalidad de Paraná. El fruto de esta labor fue la publicación del Mapa de las Organizaciones Sociales Paraná- Edición 2010. El mismo contenía información detallada de más de 70 organizaciones de la ciudad.

El trabajo mancomunado con el Municipio continuó durante los siguientes años. En ese período se ejecutaron diversos espacios de formación en comunicación para organizaciones sociales. Además, debido al interés de nuevas organizaciones sociales se inició un segundo relevamiento, que dio como resultado el Mapa de las Organizaciones Sociales de Paraná-Edición 2012, con más de 100 organizaciones participantes.

Durante el año 2013, se llevó adelante un Proyecto de Voluntariado Universitario denominado “La voz de las organizaciones sociales”. El mismo tuvo como resultado la realización de videos minutos institucionales. Estas producciones audiovisuales tenían como objetivo visibilizar trayectorias, acciones, temas de interés y/o problemáticas seleccionadas por los participantes.

En el año 2014 se desarrollaron en la ciudad de Paraná talleres de formación en redes sociales para organizaciones y emprendedores sociales. El objetivo de los mismos fue fortalecer la dimensión comunicacional sustentada en las TIC para reducir la brecha digital y mejorar la calidad de gestión de estos actores social.

2. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA

En esta reflexión intentamos dar cuenta de las maneras en que a lo largo de estos años la labor del PASOS ha promovido el fortalecimiento de los modos de visibilización de las organizaciones sociales de Paraná. En este sentido, nuestro objetivo general ha estado relacionado al fortalecimiento del tejido asociativo de la ciudad de Paraná.

Desde nuestro enfoque “diagnosticar y planificar procesos desde una perspectiva comunicacional no significa planificar la comunicación, significa crear condiciones para que las personas se comuniquen y sean ellas sujetos de derecho a la comunicación.”(Villamayor; 2006: 10)

Para ello, fue necesario afianzar el vínculo entre la Universidad y las organizaciones comenzando a transitar un recorrido en común, en el que se entrecruzan elementos tales como la participación ciudadana, el rol

de los líderes sociales y la significación de la dimensión comunicacional al interior de las organizaciones.

Desde nuestro espacio académico consideramos que “hay ciertas redes y una amplia trama de actores vinculados a lo social cuyas acciones, con total pertinencia, deberían poder ser llamadas políticas públicas, ampliando el concepto más allá de las políticas que lleva a cabo el Estado”. (Arroyo; 2007:8-9), dado que muchas veces a partir de su labor se hacen cargo de numerosas cuestiones ante las cuales el Estado no da respuesta.

Por ello, consideramos de suma importancia democratizar el conocimiento local, revalorizando los saberes populares y poniéndolos en juego a través de las organizaciones sociales.

Nuestro trabajo se sustentó en la metodología de taller a partir de la cual generamos diversos espacios que propiciaron la articulación de intereses, inquietudes y capacidades para potenciar las actividades individuales y colectivas de las organizaciones sociales de Paraná. “La propuesta de Taller, consiste en servir de acercamiento a las orientaciones que consideran más frecuentemente a la comunicación como una interacción, es decir, con una perspectiva relacional y antropológica” (Campo; 2015:37), de este modo se logró socializar agendas, articular actividades y producir conocimiento colectivo.

3. ESPACIOS DE ENCUENTRO E INTERCAMBIO: LAS KERMESES, LOS FOROS, ETC.

En pos de lograr el objetivo propuesto se llevaron adelante talleres de producción comunitarios, un ciclo de cine debate y dos kermeses.

Talleres de producción comunitarios

A partir del relevamiento de las organizaciones se propuso una instancia de formación en medios comunitarios que consistió en jornadas con modalidad de taller a la cual se convocó a las organizaciones interesadas.

El objetivo era que las organizaciones tuvieran un espacio de encuentro donde conocerse e interactuar, y que además tomaran contacto con algunas herramientas conceptuales y prácticas en relación a los medios comunitarios de comunicación. Asimismo la propuesta incluyó armar pequeñas producciones que sirvieran como recurso para la difusión y promoción de la labor de los protagonistas. Los temas de los talleres fueron: medios comunitarios, comunicación en las organizaciones, elaboración de proyectos, etc.

Ciclo de cine-debate

El ciclo abordó cuatro temáticas de interés para las organizaciones, culminando con debates sobre las mismas. Las producciones audiovisuales presentadas fueron: “Dignidad y vida sana: gestión de residuos” - Video Institucional producido por la Fundación Eco Urbano sobre las actividades de una Cooperativa de cartoneros de la ciudad de Santa Fe, “Lucía y las cosas” / “La luz de los sentidos” - dos cortometrajes que integran la muestra itinerante del XIII Festival Latinoamericano de Rosario-, “Red Puna: un proyecto para todos” - Video realizado por Wayruro, de Jujuy, sobre una agrupación de distintas organizaciones aborígenes y campesinas que intenta trabajar para mejorar la vida de los habitantes del norte argentino- y “Tramando imágenes: las huellas del sexo” - Selección de cortos publicitarios de varios países referidos a temáticas de género-.

“Kermés”, Feria de Organizaciones

La primera feria se realizó en 2008 y al año siguiente se concretó la segunda edición. En ambas oportunidades, el evento consistió en una jornada vespertina de muestra de actividades y producciones de las organizaciones de la ciudad que manifestaron su interés por participar. El propósito del espacio fue mostrar el trabajo que realizan las distintas organizaciones de la sociedad civil de Paraná; para de esta manera, poder fortalecer su reconocimiento en el ámbito público.

En particular, la primera Feria de las Organizaciones Sociales de Paraná “La Kermés”, significó, sin dudas, la puesta en escena y apuesta colectiva más significativa de esta experiencia de articulación de saberes. Más de 30 organizaciones de la ciudad pudieron apropiarse de un espacio abierto. Cada una eligió uno o múltiples formatos para presentarse -a través de stands, proyecciones audiovisuales, emisión en la radio abierta, juegos, etc.-, en un evento integrador que permitió visibilizar la acción individual y también conjunta.

En octubre de 2009 se realizó la Segunda Feria de las Organizaciones Sociales de Paraná “La Kermés”. Esta nueva edición de La Kermés se llevó a cabo en la Plaza Sáenz Peña, allí estuvieron presentes 27 organizaciones creando un espacio de visibilidad para todas las experiencias socio-comunitarias, lo que permitió mostrar trabajos y realidades, a la vez que intercambiar con otros que tienen emprendimientos similares.

Foros

Los Foros fueron un espacio de encuentro, debate, reflexión y construcción colaborativa de conocimientos surgidos de las prácticas las organizaciones participantes del PASOS. Materializados en reuniones presenciales mensuales. Las temáticas abordadas versaron sobre la situación diagnóstica de las organizaciones sociales de la ciudad, para ello se trabajó con la matriz FODA- Fortalezas, Oportunidades, Debilidades y Amenazas- y a partir de allí se generaron consensos hacia el trabajo colectivo, ejes de análisis y líneas políticas de acción que se transformaron en insumos para el resto de las actividades planificadas.

4. LAS PUBLICACIONES: MAPAS DE LAS ORGANIZACIONES, CARTILLAS EDUCOMUNICATIVAS Y BOLETINES EL CRUCE

Desde nuestra perspectiva, las organizaciones sociales son espacios de manifestación de intereses, de lucha por derechos relegados y de creación de conciencia sobre temas cruciales para la sociedad.

Además, son un modelo de construcción colectiva cuya mirada claramente política promueve la transformación social.

Por ello, una de las líneas de acción implementada por PASOS fue la documentación, edición y elaboración de publicaciones que aportaran a la sistematización y socialización de la labor de estos actores sociales.

Entre estas ediciones se destacan dos Mapas de las Organizaciones Sociales de Paraná (2010 y 2012), seis boletines El Cruce y cuatro cartillas temáticas.

Los mapas

El primer Mapa se gestó en el marco de la Kermés I del PASOS, en esa instancia elaboramos un gráfico sobre cartón en el que las organizaciones participantes se fueron localizando y en las referencias contaban sobre sus actividades, sus destinatarios, etc.

Luego para ordenar y dar continuidad a este proceso generamos una instancia de búsqueda y establecimos contacto con muchas otras organizaciones sociales de la ciudad que no habían participado de la Kermés I.

El proceso continuó con una etapa de entrevistas, en las que se realizó el relevamiento, se hicieron grabaciones y se tomaron y recopilaron fotografías. Luego se inició el trabajo de sistematización y digitalización de la información.

Este primer momento de la tarea se sustentó en el “diálogo” entre los integrantes del equipo y los representantes de las organizaciones. Las entrevistas apuntaron a conocer las

estrategias, fortalezas y debilidades propias de cada organización social. También a través de las mismas intentamos aproximarnos a los modos en que interactúan, negocian y así comparten y construyen, en función de las restricciones y oportunidades del contexto socio-histórico sus posibilidades de acción; acción que debe concebirse como proceso.” (Lois, 2008, p. 23). En función de esta modalidad nuestra labor demandó un recorrido exhaustivo por las diversas realidades organizacionales.

Finalizada esta etapa se realizó la selección del material a publicar definiéndose los contenidos que formarían parte de la edición impresa, los que se consensuaron con los responsables de las organizaciones involucradas.

Por último, la información incluida en el Mapa 2010 fue: nombre de la organización, número de matrícula otorgada por la Dirección General de Personería Jurídica (si correspondía), nombre de un referente, dirección, teléfono, correo electrónico, blog y página web.

Además se incorporó una breve historia que daba cuenta de los orígenes de la organización, sus acciones más relevantes, sus principales logros, la temática que abordan, sus objetivos y sus articulaciones institucionales.

En relación a las imágenes algunas fotografías fueron aportadas por las organizaciones, elegidas por su representatividad, mientras que otras tomadas por los integrantes del PASOS.

Este primer Mapa se presentó en una jornada-taller que permitió un nuevo intercambio de experiencias entre las organizaciones, durante la misma se trabajó en torno a la publicación y se re-pensaron modalidades de participación y articulación para fortalecer las acciones conjuntas y de comunicación.

Esta edición facilitó las posibilidades de contacto, conocimiento mutuo y articulación de acciones.

El profundo interés que despertó y la existencia de diversas organizaciones que no habían sido relevadas nos llevó a emprender otro desafío, elaborar un nuevo mapa. Final-

mente fue editado con financiamiento del CENOC en el año 2012.

Estructuralmente esta publicación tuvo similares características a las anteriores, aunque el proceso de incorporación de organizaciones fue más rápido, ya que muchas se acercaban al equipo para ser relevadas, por conocer de qué se trataba la propuesta. Esta edición sumó cuarenta organizaciones más que el mapa anterior.

Cabe destacar que los criterios editoriales de ambas publicaciones se sustentaron en el objetivo de visibilizar la diversidad y las especificidades socio-político-culturales de las organizaciones. Además de intentar dar cuenta de sus identidades particulares y sus trayectorias.

De este modo, estos mapas aportan a potenciar los modos de hacer ciudadanía favoreciendo el contacto y la puesta en común de saberes sistematizados acerca de las organizaciones sociales.

Por otra parte desde PASOS ahondamos en el conocimiento de los discursos, prácticas, experiencias que atraviesan las organizaciones sociales, es decir, intentamos reflexionar desde la praxis junto con ellas.

Las cartillas

Para esto en articulación con varias organizaciones sociales elaboramos cartillas temáticas con el fin de difundir estos modos particulares de hacer, de planificar y accionar. De este modo aportamos al análisis teórico respecto a las organizaciones sociales entendiendo que las mismas “representan un valor positivo inscripto en un plano simbólico, pero que resulta difícil expresar en el plano concreto.” (Lois; 2008: 24)

Estas cartillas tuvieron como objetivo específico difundir el horizonte de posibilidades de estos actores sociales. Las publicaciones se caracterizaron por tener una modalidad comunicativa. En los cuatro números el eje editorial se centró en facilitar la tarea de reflexión/discusión al interior de las organizaciones.

Los contenidos fueron artículos, propuestas de ejercicios y/o dinámicas grupales, e ilustraciones vinculados a las dimensiones del hacer asociativo. Los temas abordados fueron: comunicación comunitaria, identidad, hábitat y medio ambiente, género, y trabajo infantil.

Boletines El Cruce

Otro elemento clave en la construcción de un espacio compartido fueron las ediciones del boletín El Cruce. Esta propuesta comunicacional realizada en conjunto con las organizaciones sociales tuvo como objetivo la difusión y la socialización de información de la vida cotidiana de estos actores sociales.

Los boletines El Cruce fueron una manera de “poner en común”, es decir, una primera instancia para generar vinculaciones y poder iniciar procesos de cooperación.

Estas publicaciones facilitaron la circulación de noticias, novedades e información entre las organizaciones sociales de Paraná.

Cabe señalar que para su realización fue necesario desplegar numerosas estrategias que se adecuaron a las necesidades de nuestros destinatarios, respondiendo a sus particularidades y características diversas.

El boletín El Cruce fue una publicación de distribución gratuita y bimensual. La modalidad de redacción eran notas breves en la que las organizaciones expresaban su quehacer. Además, incorporaba en los textos cuestiones tales como, temas de interés, objetivos, experiencias, metodología de trabajo, público destinatario, proyectos en marcha y a futuro, entre otros.

5. LA WEB: VIDEOS MINUTOS Y PRESENCIA EN LAS REDES SOCIALES

Durante el año 2013 y 2014 llevamos adelante proyectos en terreno que tuvieron como objetivo profundizar la formación en el lenguaje audiovisual, en comunicación comunitaria y en el uso de las redes sociales por parte de las organizaciones y emprendedores sociales de Paraná.

Además, esta propuesta permitió concretar la producción de piezas comunicacionales y su difusión, considerando que la existencia de estas organizaciones implica un espectro de vivencias, acciones e iniciativas vitales que cubren diversas necesidades de la vida social.

Cabe señalar que los integrantes de las organizaciones sociales participaron activamente de los espacios de formación, definiendo los objetivos, temas y formatos de las piezas comunicacionales que produjeron.

Dentro de las actividades que desarrollaron armaron los guiones y rodaron las imágenes que forman parte de los videos. De este modo cumplimos con uno de nuestros objetivos, es decir, generar un espacio en el que se pongan en juego herramientas comunicacionales para que las organizaciones puedan producir sus propios materiales.

Al finalizar el proceso de producción presentamos públicamente junto a los integrantes de las organizaciones sociales los productos terminados. Se trató de una instancia de reflexión en relación al proceso vivido y de socialización de las producciones con la comunidad.

A lo largo de los talleres muchos de los integrantes de las organizaciones sociales manifestaron su interés en contar a través de su video-minuto las actividades, objetivos y fundamentos de su organización.

Para ello, se llevó adelante un proceso de reflexión y consenso hacia el interior de los grupos con el fin de delinear los contenidos de las piezas comunicacionales. Éste demandó instancias “diálogo” en relación a temas claves para las organizaciones como sus metas, modalidades de trabajo, sentido social, entre otras.

Al mismo tiempo estos espacios contribuyeron a revisar las particularidades propias de cada organización y también a analizar los modos en que se comunican.

El trabajo en terreno cuyo fruto fueron video-minutos de las organizaciones sociales participantes tuvo un gran impacto en los medios de comunicación locales y circularon masivamente por las redes sociales promoviendo y visibilizando a las mismas, sus objetivos y acciones.

Además, todas las piezas comunicacionales fueron publicadas en el Blog del Área de Comunicación Comunitaria y en la página web de la FCEdu-UNER.

Complementando esta línea de trabajo se avanzó en la realización de espacios de formación en el manejo de redes sociales, con el objetivo de reducir la brecha digital y mejorar la calidad de gestión. Para ello, fue necesario apuntar a la incorporación de competencias de gestión de la información tales como comunicación e intercambio con otros en un mundo global, capacidad de innovación, actualización permanente, entre otros.

En este sentido consideramos que el uso de las redes sociales e internet posibilitan nuevas maneras de participación ciudadana. “Se conoce como ciberactivismo a una multiplicidad de prácticas que diferentes individuos, movimientos y organizaciones desarrollan utilizando la red con el objetivo de difundir sus ideas, facilitar articulaciones y masificar causas. Es una gran novedad de los últimos tiempos que ha modificado las formas de participación tradicionales y las identidades de las organizaciones. Promueve valores ligados a la horizontalidad, la autonomía, la descentralización y la creatividad a la hora de promover acciones masivas en defensa de derechos” (Gall y Fontdevila; 2008:21).

La propuesta consistió en desarrollar piezas comunicacionales para viralizar en las redes sociales. Los formatos que se utilizaron fueron: spots, videos, spotmotion, entre otros. La finalidad de este espacio consistió en generar modos de comunicación alternativos para difundir campañas, eventos -asambleas-marchas- y promover temáticas específicas.

6. ALGUNAS CONCLUSIONES

PASOS ha aportado a visibilizar la significación de la dimensión comunicacional al interior de las organizaciones sociales, la construcción de procesos colectivos y el fortalecimiento de los lazos que vinculan a las organizaciones entre sí, con la comunidad y la Universidad.

Además, a través de este continuo trabajo en terreno se han potenciado procesos de reflexión interna, de articulación de saberes y de participación ciudadana.

Cabe señalar que esta línea de trabajo es prioritaria para nuestro espacio universitario dado que implica afianzar la relación entre el ámbito académico y las instituciones de la sociedad civil. De este modo, consideramos que es posible la creación de instancias de construcción cooperativa de conocimiento, un “diálogo” de saberes, que atraviesa la diversidad de realidades, sus problemáticas y potencialidades.

Este constante trabajo de campo junto a las organizaciones sociales nos ha permitido aportar a la formación de futuros profesionales de la comunicación social, brindándoles herramientas para fomentar procesos de comunicación comunitaria, emancipadores y democratizantes.

En este sentido consideramos que desde nuestro rol de docentes universitarios debemos fortalecer el concepto de ciudadanía colaborando en procesos que habiliten la palabra, construyendo espacios de intercambio y comunicación en los cuales “uno puede expresar las demandas y las propuestas, que ha podido construir como fruto de un ejercicio colectivo de reconocimiento de necesidades e intereses y un ejercicio de análisis acerca de los poderes que niegan la posibilidad de satisfacerlas o hacerlas realidad.” (Mata; 2009:31)

Por ello, desde PASOS promovemos la reflexión al interior de las organizaciones, los ámbitos de articulación y la búsqueda de consensos en líneas de trabajo colaborativo de las organizaciones entre sí y de éstas con la Universidad.

Además, consideramos a la comunicación como una dimensión básica de la vida cotidiana de las organizaciones y de la comunidad en la que están insertas, cuya valoración y resignificación además de permitir la visibilización de su existencia y accionar, brinda la condiciones necesarias para generar iniciativas de gestión articuladas.

BIBLIOGRAFÍA

- ARROYO, D. (2007) Procesos en construcción. Experiencias y reflexiones desde lo social, Ministerio de Desarrollo Social, Buenos Aires.
- CAMPO, Y. y otros (2016) Trayectorias Comunitarias, experiencias y aprendizajes de los estudiantes de comunicación a partir del trabajo en campo, en *Recorridos desde la Comunicación Comunitaria II. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Buenos Aires.*
- GALL, E. y FONTDEVILA, E. (2008) *Abrojos: Manual de Periodismo y Comunicación para el trabajo Comunitario. 1ra. Edición, Tucumán.*
- LOIS, I. (2008) Apunte de Cátedra Taller de Comunicación Comunitaria. Comunicación Comunitaria y organizaciones sociales. "Un espacio para la construcción del otro". Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Buenos Aires.
- MATA, M. (2009) Comunicación Comunitaria en pos de la palabra y la visibilidad social en Construyendo comunidades... Reflexiones actuales sobre comunicación comunitaria, Ed. La Crujía.
- VILLAMAYOR, C. (2006) La comunicación como perspectiva y como dimensión de los procesos sociales. Una experiencia de participación en las Políticas Públicas. PSA Formosa, UNIrevista-Vol 1, Nº 3.

Desarrollo de software libre como aporte a la educación y la soberanía tecnológica

*Ferreira Szpiniak, Ariel
Conde, Julián
Castrillo, Javier
Martinangelo, Luis*

**Secretaría de Extensión y Desarrollo
Universidad Nacional de Río Cuarto**

RESUMEN

El Sistema Informático de Apoyo a la Teleformación (SIAT) es un Entorno Virtual de Enseñanza y Aprendizaje (EVEA) desarrollado por la Secretaría de Extensión y Desarrollo de la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC). Posibilita generar espacios de comunicación e información en Internet para que los equipos docentes puedan interactuar fluidamente con sus estudiantes, ya sea durante el cursado de una asignatura, previo a las instancias de evaluación final, o cursos con modalidad a distancia.

Se trata de un desarrollo iniciado en el año 2001. Su diseño ha sido realizado a partir del estilo de funcionamiento de la Universidad. En el año 2007 se lanzó la versión 2.0 que cambió radicalmente con el diseño del entorno, adaptándolo a la idea de Campus Virtual, -rganizando las aulas virtuales por Facultad o Carrera, y agregando nuevas funcionalidades para mejorar la gestión y los procesos de enseñanza y aprendizaje. Actualmente, año 2016, se está utilizando la versión 2.9.

El desarrollo de este producto es fruto del trabajo realizado por el Estado, en el marco de una Universidad Nacional. Por ello entendemos que resultaría altamente beneficioso para la comunidad educativa en general, y un deber del Estado, posibilitar el acceso libre al EVEA SIAT con el doble objetivo: promover su utilización de forma masiva por los

actores educativos que necesiten este tipo de productos, y conformar una comunidad de desarrollo con fuerte anclaje en el sistema universitario para continuar con su evolución y posibilitar la adecuación a nuevos contextos. Por estos motivos, el equipo de desarrollo del SIAT está trabajando en un proyecto que tiene como objetivo que el EVEA SIAT pueda ser utilizado libremente.

En estos momentos el Centro IRC se está trabajando en el desarrollo de EVELIA (Entorno Virtual Educativo Libre Argentino). EVELIA es un proyecto que toma lo mejor del EVEA SIAT para ponerlo a disposición de la comunidad. Para ello se está trabajando en dos líneas, con el aporte y asesoramiento de especialistas en el área legal y técnica. Por un lado en el tema de derecho de autor y sus aspectos contractuales y legales derivados de los mismos; y por otro en el proceso de desarrollo de software y su posterior liberación.

Desde el punto de vista de los derechos de autor se observa que en el desarrollo del EVEA SIAT participaron y participan docentes, profesionales, y estudiantes (tesistas, becarios, pasantes). Es por ello, que se advierte la necesidad de generar la debida protección de dicho desarrollo informático, tanto en relación a las personas que trabajan en ello como así también respecto de los potenciales usuarios.

Desde el punto de vista del proceso de desarrollo de software, y su posterior liberación,

se trabaja en ámbitos tan dispares como la comunicación, la auditoría y buenas prácticas de escritura de código, la documentación, los marcos legales y finalmente con la “bajada” en la práctica de toda esta articulación interdisciplinaria. La experiencia ya capitalizada de tareas similares en el Programa Conectar Igualdad a nivel nacional, y el desarrollo y liberación de la familia de Sistemas Operativos Huayra, sirve de antecedente más que válido para estas tareas. En el mismo sentido de construcción colaborativa, edificación del marco legal y difusión de la tarea desarrolladora en el ámbito educativo.

Palabras clave: Entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje – SIAT – EVELIA - software libre.

DESARROLLO DE SOFTWARE LIBRE COMO APORTE A LA EDUCACIÓN Y LA SOBERANÍA TECNOLÓGICA

Introducción

La Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC) cuenta desde hace más de 15 años con un entorno virtual desarrollado por el área de desarrollo del Centro de Capacitación y Desarrollo de Tecnologías de la Información y Comunicación (Centro IRC), como así también por estudiantes de las carreras Analista en Computación y Licenciatura en Ciencias de la Computación de la Facultad de Ciencias Exactas, Físico-Químicas y Naturales (FCE-FQyN) de la propia Universidad. Al contar la UNRC con carreras afines al desarrollo de software hace posible un marco institucional donde los trabajos de investigación y tesis de carrera son aportes fundamentales para futuras extensiones del entorno virtual. El software se denomina Sistema Informático de Apoyo a la Teleformación (SIAT), y responde a las características de un Entorno Virtual de Enseñanza y Aprendizaje (EVEA).

La utilización del Campus Virtual SIAT comenzó brindando aulas para las carreras dic-

tadas en una modalidad a distancia de la Facultad de Ciencias Económicas de la UNRC, luego pasó a ser utilizado por todas las Facultades en la modalidad de apoyo a la presencialidad, y desde agosto del 2015 mediante un trabajo en conjunto con la Subdirección de Planeamiento e Información Educativa (sede Río Cuarto) del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, el EVEA SIAT está siendo utilizado también en las Escuelas Secundarias de Río Cuarto y la región [5].

En estos momentos, el Centro IRC está involucrado en el desarrollo del Entorno Virtual Educativo Libre Argentino (EVELIA). El mismo, es un proyecto que toma lo mejor de EVEA SIAT para ponerlo a disposición de la comunidad. Para ello se está trabajando en dos líneas, con el aporte y asesoramiento de especialistas en el área legal y técnica. Por un lado el derecho de autor y sus aspectos contractuales y legales derivados de los mismos; y por otro, el proceso de desarrollo de software y su posterior liberación.

EL EVEA SIAT

El entorno virtual SIAT es, básicamente, una aplicación web que permite la automatización de los procesos de gestión y administración de cursos virtuales y el seguimiento de las comunicaciones entre los docentes y alumnos participantes [1] [2].

El entorno cuenta con distintas herramientas de comunicación (correo electrónico, foro), de gestión de materiales de aprendizaje (materiales, software, enlaces, entre otros), herramientas informativas (calendario, pizarrón, alertas), de almacenamiento (carpetas personal “Mis Materiales”), de evaluación (actividades y calificaciones, evaluación), de seguimiento (estadísticas) y administrativas (secretaría).

El entorno virtual SIAT posee diferentes niveles de jerarquías que estructuran la organización y el predio educacional, al igual que sucede en la Universidad presencial. Es decir, SIAT es un espacio virtual que está compuesto por distintos niveles o secciones, en

donde cada uno tiene sus funcionalidades y objetivos. Mencionaremos dichos niveles en orden de abarcado, de mayor a menor, éstos son: Campus, Organizaciones (Facultades o Carreras), Materias (o Aulas), Comisiones y Grupos [4].



Figura 1. Página de acceso al EVEA SIAT:
www.siat.unrc.edu.ar

En el espacio virtual que ofrece SIAT, diversos docentes, tutores y alumnos comparten un sitio en común para llevar adelante diferentes actividades con fines educativos, ya sea en modalidad presencial o a distancia, a nivel grado o postgrado [3].

Una de las características principales es la flexibilidad en las modalidades de uso. Para dar soporte a esto, se cuenta con un mecanismo que posibilita seleccionar las herramientas a utilizar por cada propuesta académica (pizarrón, agenda, actividades, noticias, foro, materiales, etc.), y roles de usuario. A su vez, en cada propuesta se pueden definir los roles a utilizar, es decir, tipos de usuario que intervienen (alumnos, tutores, responsables, veedores, administrativos, observadores, invitados, etc.). Cada rol contiene los permisos de acceso y uso sobre cada herramienta utilizada (solo lectura, lectura/escritura o no visualizada). Finalmente, a cada usuario se le pueden asignar diferentes roles, dependiendo de la propuesta en la que participe.

En los últimos años tomó un auge importantísimo la utilización del entorno virtual para la formación universitaria de grado de carácter presencial, formaciones de postgrado y de grado a distancia, las cuales, trajeron aparejado la incorporación masiva de docentes y alumnos de la propia Universidad, y sumadas al proyecto de “Utilización del Entorno Virtual SIAT a la Escuela Media” que se inició

en el año 2015, han hecho que el crecimiento de usuarios sea muy importante [5].

Desde la incorporación del nivel medio al uso del entorno virtual, se comenzó a analizar y modificar el sistema para que sea un entorno pensado, no sólo para la universidad, sino para instituciones educativas en general, sin que se encuentre asociado a un nivel educativo determinado.

FUNDAMENTOS

Desde su inicio en el año 2001 el desarrollo de EVEA SIAT fue financiado por la Universidad, teniendo en cuenta las demandas propias (sus docentes y alumnos). Por ello, se entiende, que el desarrollo de éste producto es fruto del trabajo realizado por el Estado Nacional, en el marco de una Universidad Nacional Pública y Gratuita. Por ese motivo es considerada una herramienta que resultaría altamente beneficiosa para la comunidad educativa en general, y a su vez, es un deber del Estado posibilitar el acceso libre al EVEA SIAT.

OBJETIVOS

El equipo de desarrollo de EVEA SIAT está trabajando en el proyecto de liberación del mismo, del cual se desprenden dos objetivos: promover la utilización de forma masiva por todos los actores educativos que necesiten este tipo de productos, y conformar una comunidad de desarrollo con fuerte anclaje en el sistema universitario para continuar con la evolución del EVEA y permitir su adecuación a nuevos contextos.

HACIA LA LIBERACIÓN

Ahora bien, para lograr la liberación de EVEA SIAT que tendrá como nombre EVELIA, se desmenuza este gran objetivo en distintas metas:

- Investigar sobre licencias de software libre y contando con asesoramiento de profesionales con gran experiencia en la temática.
- Definir una licencia para un conjunto de funcionalidades de EVEA SIAT.
- Registrar la propiedad intelectual ante el Instituto Nacional de la Propiedad Industrial (INPI).
- Definir, diseñar y registrar la marca.
- Adecuación de la normativa laboral y académica del personal involucrado en el desarrollo para generar una licencia.
- Identificar un conjunto de funcionalidades de EVEA SIAT para ajustar a estándares internacionales de calidad.
- Realizar una auditoría del código fuente de EVEA SIAT que indique las modificaciones a realizar para adecuarlo a estándares internacionales de calidad.
- Adecuar el código fuente de las funcionalidades existentes de EVEA SIAT a estándares internacionales de calidad.
- Desarrollar nuevas funcionalidades de EVEA SIAT respetando estándares internacionales de calidad.
- Diseño comunicacional de las funcionalidades de EVEA SIAT.
- Realizar tests de inspección de código, usabilidad y accesibilidad.
- Instalación del Sistema Operativo Ubuntu Server, servidor de bases de datos Mysql, servidor web Apache Tomcat, antivirus, etc. en el servidor de acceso público.
- Generación de una herramienta para automatizar la instalación de EVEA SIAT. Instalar el EVEA SIAT en un servidor de acceso público.

- Configuración inicial de usuarios, permisos, proceso de backup, etc.
- Realizar cursos de capacitación para: Soporte técnico, Webmaster, mesa de ayuda y docentes.
- Realizar manuales de uso para cada capacitación y material multimedia.
- Asesoría legal en Buenos Aires (INPI, INTI), reuniones, captura de requerimientos, instalación, capacitación [6].

PRIMEROS PASOS

Para dar inicio al proceso de liberación, el Centro IRC se puso en contacto con profesionales con el fin de obtener asesoramiento legal y técnico.

ASESORÍA LEGAL

El asesoramiento legal es realizado por un abogado que se encuentra vinculado a la Universidad brindando asesoramiento desde el año 2009 y siendo docente del módulo “La protección de la propiedad intelectual y la vigilancia tecnológica” en el marco de la carrera de Postgrado “Especialización de Gestión y Vinculación Tecnológica (G-TEC)” entre el 2010 y 2012.

En el Centro IRC, el profesional legal se encuentra desarrollando tareas de asesoramiento en Derecho de la Propiedad Industrial y en Derecho Administrativo, en derecho de patentes de invención y modelos de utilidad nacional, aplicando asimismo el derecho administrativo vigente, siendo asesor legal de la Administración Nacional de Patentes del INPI.

Respecto a los derechos de autor, se observa que en el desarrollo de EVEA SIAT participaron y participan docentes, profesionales, y estudiantes (tesistas, becarios, pasantes). Es por ello, que se advierte la necesidad de generar la debida protección de dicho desarrollo informático, tanto en relación a las personas que trabajan en ello, como así también

respecto de los potenciales usuarios. Así las cosas, se están llevando a cabo dos acciones: por un lado el diseño y aplicación de un sistema de acuerdos de confidencialidad de la información para el desarrollo de EVELIA en relación a las personas que participan en su desarrollo. Su objetivo es el de resguardar y proteger dicha información, la que tiene un valor tecnológico y económico, de la cual la Universidad como titular conserva las facultades otorgadas por el derecho de autor, estando los profesionales intervinientes debidamente informados para poder ejecutar sus tareas, conociendo sus obligaciones de confidencialidad y su fundamento. Y, por otro lado, el diseño de un contrato de licencia de software que contempla y define funcionalidades de un aula virtual simple y otra avanzada, siendo en la primera su uso de carácter libre y en la segunda dependiente de lo estipulado en dicho contrato para los usuarios. El mismo establece las pautas sobre las cuales se puede utilizar y modificar el programa.

ASESORÍA TÉCNICA

En el 2014 y como parte de socialización de la versión Huayra 2.0, parte del equipo de desarrollo de Huayra/Linux visitó la UNRC, y su visita, en especial, tuvo anclaje en el Centro IRC. Este grupo de profesionales son referentes sobre software libre y Huayra/Linux, el Sistema Operativo de las nets del Programa Nacional “Conectar Igualdad”, y son quienes fundaron el equipo de desarrollo y participaron en la coordinación del Equipo de Investigación y Desarrollo del Plan Nacional de Inclusión Digital Educativa (PNIDE, 2015), donde prepararon una versión de Huayra para las nets y los servidores del Programa Primaria Digital. Desde ese entonces han podido observar las actividades que se realizan en el Centro y en especial, sugerir ideas sobre el proceso de liberación del entorno virtual. Desde fines del 2015 se comenzó a trabajar más fluidamente con ellos, quienes guían el camino hacia la liberación.

Desde el punto de vista del proceso de desarrollo de software y su posterior liberación se necesita, además de una obvia y fundamen-

tal tarea de programación e investigación, un conjunto de actividades y saberes que comprenden el proceso de normalización de esa pieza de software en vistas a una liberación. En tal sentido se trabaja conjuntamente en ámbitos tan dispares como la comunicación, la auditoría y buenas prácticas de escritura de código, la documentación, los marcos legales y finalmente con la “bajada” en la práctica de toda esta articulación interdisciplinaria. El código fuente debe escribirse según un manual de estilo y protocolo de codeo según el lenguaje utilizado. La licencia debe escogerse de manera adecuada y eso necesita de diversos actores. La documentación necesita ser escalable, entendible y útil tanto para el usuario como para el desarrollador. Todas estas cuestiones además deben ser articuladas desde un equipo multidisciplinario para llegar a la elección o confección de la licencia adecuada. Pero también se debe comunicar a los espacios potencialmente interesados, recibirlos con un desarrollo ordenado y fértil para sus aportes, darles las herramientas y documentación de manera que sean fuente de inclusión en el proyecto, y además promover la participación de más actores, especialmente otras organizaciones académicas y casas de estudio. La experiencia ya capitalizada de tareas similares en el Programa Conectar Igualdad a nivel nacional, y el desarrollo y liberación de la familia de Sistemas Operativos Huayra, sirve de antecedente más que válido para estas tareas. En el mismo sentido de construcción colaborativa, edificación del marco legal y difusión de la tarea desarrollada en el ámbito educativo.

Es fundamental comprender que “liberación” implica poner a disposición de la comunidad el código fuente de las piezas de software desarrolladas, esto permite que se pueda estudiar el funcionamiento, aportar mejoras y corregir errores, adaptarlo a diferentes escenarios y a su vez la distribución de estos aportes. Esta liberación no solamente producirá una mejora de EVELIA, sino fundamentalmente un trabajo de construcción federal, disparado por la UNRC, que puede redundar no solo en el posicionamiento formal y pionero de la Universidad en este campo, sino en otros frutos como hacer realidad

el sueño de poner a disposición de la ciudadanía un producto desarrollado a lo largo de más de 15 años de trabajo, y realizado gracias a la inversión de la UNRC como parte del Estado Argentino, quien debe ser garante del derecho a la educación, de calidad y para todos los ciudadanos.

LAS VERSIONES DEL ENTORNO VIRTUAL SIAT - EVELIA

En este proceso de liberación, el entorno virtual necesita adaptarse a ciertas características que antes no se habían contemplado, y que, como siempre el desarrollo del SIAT, en su evolución fue teniendo cambios en las funcionalidades, y ésta es una más de las adaptaciones que el área de desarrollo del Centro IRC está considerando, así como también lo es, por ejemplo, la adecuación del entorno virtual para las escuelas secundarias.

EVELIA, SIMPLE Y COMPLETA

Pensando en la liberación del sistema, se consideró hacer dos versiones del mismo, una versión que contenga las prestaciones básicas de SIAT que se llamará “EVELIA Simple”, y otra versión que contenga los demás módulos de SIAT denominada “EVELIA Completa”. Por otra parte, y no dentro de las versiones libres, se seguirán desarrollando funcionalidades, módulos que en un futuro serán parte de alguno de los EVELIA, pero que en un principio, al ser desarrollos nuevos estarán dentro de la versión “EVELIA Beta o SIAT”.

El entorno virtual SIAT posee varios módulos que han sido mencionados previamente y que más adelante se detallará en qué EVELIA se encuentran. Cada módulo nuevo del entorno virtual se encontrará en el tipo de versión “EVELIA beta”. Una vez que el equipo del Centro IRC lo considere estable a dicho módulo, éste pasará a formar parte del tipo de versión “EVELIA Completo”, y luego, una vez que pase a formar parte de una actualización de EVELIA Simple, ya habrá cumplido el reco-

rrido completo, donde estará disponible en el servidor, el instalador para su uso junto con el código fuente. Por lo tanto, cada módulo nuevo del entorno virtual, nacerá en EVELIA beta, pasará por EVELIA Completo (donde sólo estará disponible bajo convenios institucionales con la UNRC) y madurará, culminando su trayecto, en la versión que todo ciudadano pueda utilizar, EVELIA Simple.

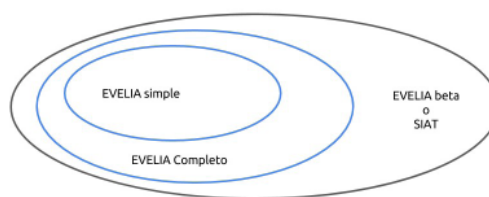
Dadas las características que posee el entorno virtual SIAT en estos momentos, se detallan las prestaciones que tendrá la primer versión de cada EVELIA.

EVELIA, versión simple

Nivel Aula del entorno virtual	
Incluidas en esta versión	No incluidas en esta versión
Estadísticas, Información, Calendario, Pizarrón, Actividades y Calificaciones, Foro, Secretaría, Contactos	Correo, Noticias, Grupo, Evaluaciones, Materiales adicionales, Mis materiales, Materiales Compartidos, Software, Enlaces y Biblioteca, múltiple comisiones, FAQ.
Nivel Organización del entorno virtual	
Incluidas en esta versión	No incluidas en esta versión
Noticias, FAQ, Secretaría (Inscripción Online y otros), Foro, Calendario (sólo los eventos de la org.)	Contactos, Actividades y Calificaciones, Estadísticas
Nivel Campus del entorno virtual	
Incluidas en esta versión	No incluidas en esta versión
Inscripción Online, Solicitud de Aula, Secretaría, FAQ, Información.	Materiales, Aulas Públicas.



Versiones del SIAT - EVELIA



EVELIA simple: grupo más reducido de funcionalidades consideradas estables
 EVELIA completo: funcionalidades consideradas estables
 EVELIA beta o SIAT: todas las funcionalidades, estables y beta

Figura 2 - Subconjuntos de versiones de EVELIA

Nivel Aula del entorno virtual	
Incluidas en esta versión	No incluidas en esta versión
Noticias, Estadísticas, Materiales adicionales, Software, Enlaces y Biblioteca, múltiple comisiones, FAQ, Evaluaciones, Información, Calendario, Pizarrón, Actividades y Calificaciones, Foro, Secretaría, Contactos	Correo, Grupo, Mis materiales, Materiales Compartidos
Nivel Organización del entorno virtual	
Incluidas en esta versión	No incluidas en esta versión
Noticias, FAQ, Secretaría (Inscripción Online y otros), Foro, Calendario (sólo los eventos de la org.), Contactos, Estadísticas	Actividades y Calificaciones
Nivel Campus del entorno virtual	
Incluidas en esta versión	No incluidas en esta versión
Inscripción Online, Solicitud de Aula, Secretaría, FAQ, Información, Materiales, Aulas Públicas	

EVELIA beta o SIAT (versión UNRC)

Esta es la versión del sistema que contiene todas las funcionalidades, incluidas las de tesisas, becarios y las que se van desarrollando y aún no están consideradas estables.

Nivel Aula del entorno virtual	
Noticias, Estadísticas, Materiales adicionales, Software, Enlaces y Biblioteca, múltiple comisiones, FAQ, Evaluaciones, Información, Calendario, Pizarrón, Actividades y Calificaciones, Foro, Secretaría, Contactos, Correo, Grupo, Mis materiales, Materiales Compartidos.	
Nivel Organización del entorno virtual	
Noticias, FAQ, Secretaría (Inscripción Online y otros), Foro, Calendario (sólo los eventos de la org.), Contactos, Estadísticas.	
Nivel Campus del entorno virtual	
Inscripción Online, Solicitud de Aula, Secretaría, FAQ, Información, Materiales, Aulas Públicas	

LIBERACIÓN DE USO Y LIBERACIÓN COMPLETA (USO Y CÓDIGO FUENTE)

En consideración de las adaptaciones a realizar en SIAT para liberarlo, los tiempos necesarios para ello, como así también de los objetivos de este proceso, es que se planificaron distintas etapas, distintas liberaciones y prestaciones del entorno virtual. Las diferentes liberaciones que el equipo del centro IRC en conjunto con el asesoramiento de los profesionales han definido son: liberación de uso y liberación de uso más el código fuente.

En primer lugar se realizará la publicación del uso de EVELIA Simple, es decir, quedará disponible para su uso, la aplicación sin el código fuente, sin los archivos donde está escrito el software pero con documentación de usuario final.

Luego se continuará con la liberación del código de EVELIA Simple, aquí además del instalador, la versión contendrá todos los archivos fuentes (archivos con extensión .java, .css, .js, .jsp entre otros) que contienen la información de cómo está hecho el sistema, sumada a documentación del entorno virtual, no sólo sobre el uso, destinada para usuarios finales, sino también sobre el código.

En una tercer y última etapa, con la liberación de EVELIA Completa, la cual estará disponible a través de convenios específicos con Instituciones.

Características del Software	EVELIA simple	EVELIA simple liberado	EVELIA completo
Tipo	Solo para uso	Libre	Libre
Código fuente	No	Sí	Sí
Documentación	Usuario final (HTML y pdf)	Usuario y Desarrollador (HTML y pdf)	Usuario y desarrollador completos (HTML y pdf)
Disponibilidad	Web	Web	Sólo por convenio específico
App móvil	No	No	Sí
Instalador (.deb)	Sí	Sí (bin y src)	Sí (bin y src completos)
Licencia	Solo uso	Propia compatible GPL	Propia compatible GPL

Resumen de características según tipo de EVELIA en sus etapas de liberación.

CONCLUSIONES

Es fundamental comprender que “liberación” implica poner a disposición de la comunidad el código fuente de las piezas de software desarrolladas, esto permite que se pueda estudiar el funcionamiento, aportar mejoras y corregir errores, adaptarlo a diferentes escenarios y a su vez la distribución de éstos resultados. Esta liberación no solamente producirá una mejora de EVELIA, sino fundamentalmente un trabajo de construcción federal, disparado por la UNRC y que redundará no solo en el posicionamiento formal y pionero de la Universidad sino en otros frutos como podría ser el Sistema Operativo propio pro hijado desde la misma institución.

Desde el equipo del centro IRC este proyecto entusiasma, hace re-veer el sistema, mejorarlo, compartirlo, con expectativas de poder tener un feedback con desarrolladores que permita, junto a ellos, poder desarrollar cada

vez un sistema con más y mejores prestaciones. De la misma manera, se espera pueda ser aprovechado, instalado y utilizado, y resulte útil como herramienta para mejorar la enseñanza, que permita a distintos actores de la educación, favorecer los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Gracias a este proceso de liberación, no sólo el entorno virtual está teniendo más flexibilidad, lo cual va acorde a otros proyectos como el de tener en cuenta al entorno virtual no sólo para la universidad sino para distintas instituciones educativas, sino que también se está evolucionando en la metodología de trabajo en el área de desarrollo.

REFERENCIAS

1. Ferreira Szpiniak, Ariel; Thuer, Sebastián. Características y potencialidades de la plataforma para educación a distancia SIAT. ISBN 15 950- 665-276-7. 1ra. Edición. Río Cuarto. Universidad Nacional de Río Cuarto. Año 2004.
2. Manual SIAT, Dentro del Entorno virtual SIAT podrá encontrarse con el manual del mismo. http://www.siat.unrc.edu.ar/siat2/archivos/manuales/avanzado/indice_general.htm
3. Conde, J. Ferreira Szpiniak, A. Pereyra, N. "Diseño de Módulo para trabajo en Grupo". Congreso TE&ET 2009. La Plata (Buenos Aires). Argentina. 2009.
4. Ferreira Szpiniak, A. Redes colaborativas, tecnología e identidades en las redes conformadas a partir del uso de la plataforma de educación a distancia SIAT de la UNRC. Congreso Internacional Educación Superior y Nuevas Tecnologías. Santa Fe. Argentina. 2005.
5. La universidad capacitará a alumnos de escuelas secundarias en informática y robótica. Noticias del sitio web de la UNRC. https://www.unrc.edu.ar/unrc/n_comp.cdc?nota=29134
6. Resolución 1615-15 de la UNRC. Convocatoria Nacional a la Presentación de Proyectos de Investigación y Constitución de Redes Universitarias, en el marco del Programa de Educación en Cooperativismo y Economía Social en la Universidad, la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) del Ministerio de Educación de la Nación.

Diversificación de especies ornamentales en un grupo de pequeños productores florícolas de la colectividad japonesa de Florencio Varela, Buenos Aires, Argentina

*Subelza Leandro
Mautone Verónica
Massena Érica
Purtic Mariano
Arzubi Amilcar
Molina María*

**Instituto Fitotécnico de Santa Catalina
Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales
Universidad Nacional de La Plata**

**Facultad de Ciencias Agrarias
Universidad Nacional de Lomas de Zamora**

RESUMEN

La actividad florícola en el área periurbana del Partido de Florencio Varela se caracteriza por fuertes procesos de reestructuración, ocurridos en las últimas décadas, impulsados por innovaciones tecnológicas (*i.e.*, producción bajo cubierta, riego por goteo, utilización de agroquímicos) y comerciales (*i.e.*, consolidación de la Gran distribución en los canales minoristas). Estos procesos inducen en forma ascendente el desarrollo de explotaciones comerciales de mayor escala, capitalizadas y una creciente heterogeneización del sector agropecuario. Sin embargo, la introducción de nuevas especies y variedades en la producción florícola se encuentra restringida debido al exiguo conocimiento, por parte de los actores sociales, de las técnicas de producción y al escaso acceso al material vegetal, herramienta fundamental para la innovación tecnológica. A partir de allí sur-

gió la necesidad de generar un equipo interinstitucional de técnicos extensionistas de la Facultad de Ciencias Agrarias - UNLZ y del Instituto Fitotécnico de Santa Catalina de la Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales - UNLP, para el abordaje de la problemática presente en un grupo de productores florícolas, pertenecientes a la colectividad japonesa de Florencio Varela y que han logrado constituir una Cooperativa de trabajo Ecoflor Ltda., referente a nivel local. A través de reuniones grupales, de talleres y jornadas de capacitación en producción florícola se seleccionaron de manera conjunta con los productores y los técnicos extensionistas, las especies ornamentales a propagar, basándose en las necesidades del mercado, de los consumidores y de las preferencias de los floricultores. Consecuentemente, se generó un espacio de producción de plantas madres en fila de vivero en el Instituto Fitotécnico de Santa Catalina, como fuente de material vegetativo para

el autoabastecimiento de plantines. Asimismo, se obtuvo información para el ajuste de las técnicas más apropiadas para su propagación, acorde a las instalaciones que disponen los cultivos florícolas locales. Además, se relevó la aceptación de las especies elegidas, mediante encuestas realizadas en el mercado concentrador de la zona de incumbencia (Mercoflor), en los 22 establecimientos florícolas de la cooperativa y a consumidores finales. La incorporación de las especies ornamentales seleccionadas tuvo una gran aprobación por parte de los actores involucrados en la cadena de comercialización. Esto permitió diversificar la oferta florícola en una proporción mayor al 25% en los establecimientos de la Cooperativa de trabajo Ecoflor Ltda, lo que contribuyó al autoabastecimiento de semillas y plantines, disminuyendo la dependencia de insumos externos, reduciendo los costos de producción y generando mayor estabilidad productiva y competitividad comercial.

Palabras claves: Equipo interinstitucional, área periurbana, estabilidad productiva.

INTRODUCCIÓN

El Partido de Florencio Varela forma parte del Cinturón Verde de la provincia de Buenos Aires, caracterizado por una gran actividad agropecuaria intensiva. Está ubicado al sur del Gran Buenos Aires y limita al Norte con los partidos de Quilmes y Almirante Brown, al Sur con el partido de La Plata, al Este con el partido de Berazategui y al Oeste con los partidos de Presidente Perón, Almirante Brown y San Vicente. Posee una superficie de 190 km², abarcando aproximadamente 5000 hectáreas de área rural que podrían ampliarse, si se destinara parte de la llamada zona complementaria o de transición (Censo Hortiflorícola de la Provincia de Buenos Aires, 2005) (Figura 1). Una de las características sobresalientes de la denominada zona rural o periurbana es que limita con áreas de similares características, con los partidos vecinos, lo que transforma a la subregión en estratégica para la producción.

A partir del año 1948 el estado provincial, conjuntamente con el estado nacional, promueve la sesión de tierras a colonos japoneses, portugueses e italianos, desarrollándose actividades intensivas como la horticultura y la floricultura. En los últimos 30 años se fue fortaleciendo el establecimiento de productores de la colectividad Bolivia (Chamamah y Ahrtz, 2011).

La actividad florícola en el área periurbana del Partido de Florencio Varela se caracteriza por fuertes procesos de reestructuración, ocurridos en las últimas décadas, impulsados por innovaciones tecnológicas (*i.e.*, producción bajo cubierta, riego por goteo, utilización de agroquímicos) y comerciales (*i.e.*, consolidación de la Gran distribución en los canales minoristas) (Viteri y Ghezán, 2003). Los canales de comercialización están integrados por proveedores-productores-distribuidores-consumidores, como cadena larga de integración y proveedores-productores-consumidores, como cadena corta de integración, permitiendo a pequeños productores formalizados poder comercializar su producción, ya que presentan dificultad para alcanzar mercados concentradores debido a su baja escala de producción.

Parte de la oferta se comercializa en los mercados locales y satélites, estos últimos pertenecientes a otros distritos, siendo una mayor fracción de esa oferta canalizada a través de los dos mercados más importantes de la región: la Cooperativa Mercoflor Ltda. y la Cooperativa Argentina de Floricultores Ltda.



Figura 1: Municipio de Florencio Varela. En verde: zona periurbana, en azul: zona urbana.

OBJETIVOS

A través de la realización de talleres y jornadas de vinculación con productores florícolas durante los años 2012 y 2014, se obtuvo información pertinente que permitió definir la problemática local y a partir de allí, elaborar estrategias de trabajo. La primera etapa, concluida en el año 2015 con la conformación de la Cooperativa de Trabajo Ecoflor. Ltda., contribuyó al fortalecimiento en la producción y comercialización de plantas or-

namentales del sector (Mautone et al., 2016). En una segunda etapa se consideró la problemática “Ampliación de la oferta”, obtenida de los encuentros con los productores florícolas y el cuerpo técnico, estableciéndose los principales objetivos de este trabajo, los cuales son: incorporar técnicas y especies florícolas no tradicionales en el partido, generando diversificación, competitividad y estabilidad productiva, fortaleciendo el desarrollo local; evaluar la aceptación de las especies introducidas desde la oferta y la demanda del mercado y por último, determinar los requerimientos fitotécnicos básicos para la producción de especies ornamentales.

METODOLOGÍA

Para poder alcanzar los objetivos planteados se recurrió, en una primera instancia, a la invitación a productores florícolas para participar de jornadas en las que se abordaron la temática sobre la “Situación actual de la Actividad Florícola Local”, las cuales fueron llevadas a cabo en la Asociación Japonesa de Florencio Varela, durante los años 2012 y 2014.

Durante los encuentros, participaron en total 35 personas de las cuales 16 correspondieron a productores de flores de corte, 10 a productores de plantas en maceta y 9 personas representaron al equipo técnico. Se formaron tres grupos de trabajo y a cada uno se les asignó una consigna, en la cual pudieran “Determinar las principales problemáticas del sector y proponer las posibles mejoras socio-económicas y productivas”, estableciendo un orden de importancia según sus criterios (Tabla 1).

Problemáticas y posibles mejoras	Grupo 1: “Flores en maceta”	Grupo 2: “Flores de corte”	Grupo 3: “Equipo técnico”
Mejorar la calidad de los sustratos.	++++	+++	+++
Diversificar la oferta e incorporar técnicas de propagación	++++	++++	++++
Perfeccionar la gestión del establecimiento.	+	+	+++
Mejorar y generar canales de comercialización locales.	++++	++++	++

Tabla 1: Establecimiento de problemáticas y posibles mejoras y asignación de un orden de importancia, mediante una escala de intensidad: +: baja importancia, ++: moderada a importante, +++: importante, ++++: muy importante.

Una vez obtenida la información y establecidas las propuestas más viables para la resolución de las problemáticas planteadas, se procedió al establecimiento de un cronograma sobre el curso de las acciones a seguir de manera grupal e interinstitucional.

DESARROLLO

Mediante la conformación de un equipo interinstitucional de técnicos extensionistas, se permitió realizar una caracterización de los establecimientos de un grupo de floricultores familiares de los Barrios Villa San Luis y La Capilla (Figura 2), pertenecientes en su mayoría a la comunidad japonesa de Florencio Varela, a través de visitas semanales y reuniones mensuales.

El grupo de productores, que actualmente conforman la Cooperativa de trabajo Ecoflor Ltda., gracias a la intervención del equipo de técnicos extensionistas, viene trabajando de manera conjunta en la producción y comercialización de plantas ornamentales, permitiendo fortalecer al sector.

Teniendo como punto de partida la información obtenida de las reuniones grupales entre los floricultores y el equipo técnico, se desarrolló una segunda etapa de trabajo en conjunto, determinando entre los socios de la cooperativa los establecimientos en los cuales se aplicarían y desarrollarían las técnicas y actividades productivas, junto con el Instituto Fitotécnico Santa Catalina-Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales – Universidad Nacional de La Plata (Figuras 3, 4 y 5), localizado en Lomas de Zamora. Los establecimientos seleccionados como áreas físicas para el desarrollo del trabajo correspondieron al de las familias Okasaki Tatsue, Okayama Toyoki y Okayama Miki (Figuras 6, 7 y 8).

Se generó la producción de plantas madres en fila de vivero como fuente de adquisición de estacas para el auto-abastecimiento de plantines y obtención de información para el ajuste de técnicas más apropiadas para su propagación, acorde a las instalaciones que disponen los cultivos florícolas locales. Las

plantas ornamentales a producir fueron seleccionadas por los productores, el mercado concentrador y los consumidores, siendo las siguientes especies: Mini Rosa (*Rosa* sp.), Farolito chino mosaico (*Abutilon* sp), Rosa China (*Hibiscus rosa-sinensis*) y Albahaca anís (*Ocimum basilicum*) (Figuras 9 y 10).

Otra de las actividades realizadas por el equipo extensionista fue la de relevar la aceptación de las especies elegidas a través de una breve encuesta (Tabla 2) y para ello se eligieron como puntos estratégicos para la toma de datos el mercado concentrador de plantas ornamentales Cooperativa Mercoflor Ltda. y los 22 establecimientos pertenecientes a la Cooperativa de trabajo Ecoflor Ltda.

Finalmente, en base a los datos obtenidos, se propuso la realización de una cartilla técnica en la cual se describieran las técnicas de propagación y los requerimientos edafoclimáticos y de manejo de las especies seleccionadas para la diversificación productiva en los distintos establecimientos florícolas, como herramienta de utilización por parte de los productores.

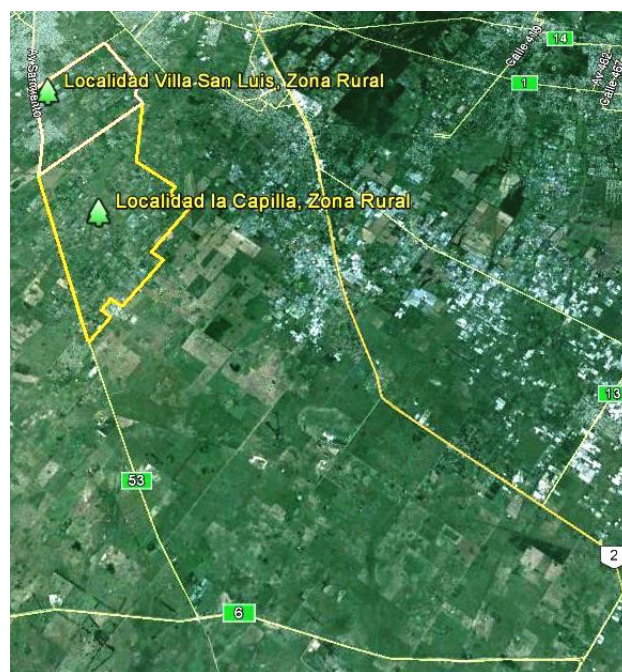


Figura 2: Macro-localización. Área de influencia.

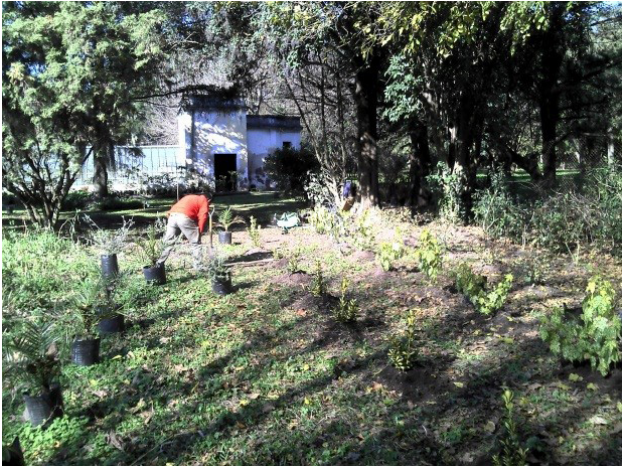


Figura 3: Plantación en fila de vivero en el Instituto Fitotécnico Santa Catalina, FCAyF-UNLP.



Figura 4: Invernáculo subterráneo. Desarrollo de técnicas de propagación. Instituto Fitotécnico Santa Catalina, FCAyF-UNLP.



Figura 5: Técnicas de propagación utilizadas en el Instituto Fitotécnico Santa Catalina, FCAyF-UNLP.



Figura 6: Establecimiento productivo Okasaki Tatsue.



Figura 7: Establecimiento productivo Okayama Toyoki.



Figura 8: Establecimiento productivo Okayama Miki.



Figura 9: Invernáculo tipo capilla donde se cultivan las especies seleccionadas. Establecimiento Okasaki.



Figura 10: Especies logradas para el mercado concentrador. De izquierda a derecha: Mini Rosa, Rosa China, Farolito chino mosaico y albahaca anís.

Encuestados	% de aceptación
30 viveristas, consumidores de plantas ornamentales de la Cooperativa Mercoflor Ltda.	90
22 establecimientos florícolas, oferentes de plantas ornamentales	80

Tabla 2: Datos obtenidos de las encuestas realizadas a la oferta y a la demanda de plantas ornamentales en la cadena de comercialización.

CONCLUSIONES

Este trabajo nos permitió generar herramientas que contribuyen a la estabilidad productiva, a la mayor competitividad y a la diversificación de los agricultores florícolas Varelenses pertenecientes a la Cooperativa de trabajo Ecoflor. Ltda.

La incorporación de las especies ornamentales seleccionadas tuvieron una gran aceptación por parte de todos los actores de la cadena de comercialización, permitiendo diversificar la oferta de las especies producidas en un 30% y un incremento del 45% de las especies de ciclo completo en estos establecimientos, lo que contribuye al autoabastecimiento de semillas y plantines, reduciendo la participación de los proveedores de estos insumos, favoreciendo la reducción de los costos a la hora de producirlos.

Por último, se concluye que los logros fueron alcanzados mediante un minucioso trabajo en conjunto y participativo de todos los actores comprometidos, con lo cual permite la apropiación de las tecnologías por parte de los productores florícolas.

BIBLIOGRAFÍA

- Censo Hortiflorícola de la Provincia de Buenos Aires (2005).
- http://www.maa.gba.gov.ar/agricultura_ganaderia/archivos/resultadofinal.pdf
- Chammah H. y Ahrtz F. 2011. *Agricultura en Florencio Varela. Una experiencia en desarrollo rural dirigida a productores de Florencio Varela*. Boletín Hortícola. Año 16. Número 48. Diciembre 2011.
- Mautone V., Subelza L. y Purtic M., 2016. Fortalecimiento en la producción y comercialización de plantas ornamentales a partir de la conformación de la Cooperativa de trabajo Ecoflor Ltda. de Florencio Varela, Bs. As.- Argentina.
- Viteri M. y Ghezán G. 2003. El impacto de la Gran distribución minorista en la comercialización de frutas y hortalizas. <http://www.todopapa.com.ar/pdf/impacto>

El análisis del territorio, una propuesta desde la extensión universitaria

Sabrina Botto Dell' Agnese

Mariana Carrazzoni

Jimena Espinoza

**Facultad de Periodismo y Comunicación Social
Universidad Nacional de La Plata**

RESUMEN

La realización de un análisis territorial, en el contexto de prácticas extensionistas, permite apropiarse de los lugares reflexivamente, articular intervenciones y formalizar redes de trabajo que pueden potenciar tanto la actividad académica como el desarrollo local.

En este sentido, afirmamos que a partir del encuentro de saberes que se produce en los territorios es donde surgen las temáticas y problemáticas que pueden retroalimentar la misma práctica extensionista, pero también la docencia y la investigación.

De esta manera, este artículo pretende mostrar cómo la mirada sobre los procesos de extensión están presentes en un doble sentido, vinculando los actores universitarios y extrauniversitarios. Se plantea un escenario donde extensión, docencia e investigación van de la mano, se retroalimentan constantemente en pos de actualizar y aspirar a una excelencia en la calidad educativa argentina, con plena presencia en los territorios.

Para realizar esta labor, el mapeo del territorio se transforma en una herramienta realmente útil y provechosa. Pues permite sistematizar qué ocurre en los territorios, realizar diagnósticos y producir conocimiento o preguntas en forma colectiva entre la comunidad y la universidad.

Pensar desde esta perspectiva nos obliga a reconocer el cambio que implica “hacer extensión” desde hace 12 años; dejarnos de pensar como la universidad iluminista que es la única que puede decir qué cuestiones hay que investigar o en qué espacios y de qué modo se debe intervenir. Pues en la actualidad, la importancia radica en poder trabajar con la comunidad mancomunadamente y valorando el saber popular; esto implica diseñar proyectos y generar una agenda de problemas con los actores de la comunidad, protagonistas de estos procesos de encuentro, y realizar diagnósticos participativos que permitan el desarrollo local a partir de ese análisis territorial en forma conjunta.

EL ANÁLISIS DEL TERRITORIO, UNA PROPUESTA DESDE LA EXTENSIÓN UNIVERSITARIA

En la última década, las políticas en materia universitaria han intensificado el acercamiento de las diversas casas de estudio hacia la comunidad a partir de la consolidación de la extensión como uno de sus pilares fundamentales. Hasta entonces, sólo se consideraba como funciones centrales a la docencia y la investigación, llevando a la actividad extensionista a un segundo plano, manteniéndola relegada dentro del ámbito universitario. Este gran paso, motivó un cambio en la mirada que se tenía sobre los procesos, lle-

vándolo desde la academia hacia los propios territorios y viceversa. Asimismo, la matriz de producción y circulación de saberes comenzó a incorporar las inquietudes y búsquedas de la comunidad, antes no tenidas en cuenta como actores de importancia.

Así, desde esta “nueva” visión acerca de la función extensionista se piensa a la universidad más allá de la producción de conocimientos, ya que busca ponerlos en diálogo con la comunidad para generar, a su vez, nuevos saberes. En este marco, “(...) la discusión sobre el lugar de la universidad y su sentido público también comienza a abrirse a otros actores sociales que antes no participan del quehacer universitario, generándose así espacios de inclusión y protagonismo. La horizontalidad como modalidad de interacción permite construir una esfera de auto reflexión conjunta que favorece una visión compartida de problemas y eventuales soluciones. El reconocimiento de los saberes populares, se articulan con los saberes oficiales y alternativos y con las experiencias de los actores locales, abre la posibilidad a problemas y modalidades de acción” (2011; 173).

En este contexto, el aumento del financiamiento de las diferentes actividades universitarias en los últimos años permitió a las facultades realizar un gran despliegue territorial. La Facultad de Periodismo y Comunicación Social es testigo de esta decisión política, las estadísticas demuestran que durante la última década se multiplicaron las experiencias extensionista: En el año 2002 sólo existían 3 proyectos subsidiados donde participaban 20 estudiantes y 3 docentes, luego de 11 años, en el 2013, se pasó a contar con la presencia de 1081 estudiantes, 500 docentes extensionistas y la articulación con 350 organizaciones.

Asimismo, se suman a estas estadísticas otras acciones de vinculación territorial, por ejemplo la creación de los Centros de Extensión que funcionan en diversos puntos de la ciudad de La Plata y la periferia y que tienen como objetivo reforzar las acciones extensionistas en barrios o grupos sociales específicos, generando un vínculo mayor entre las acciones de extensión y el territorio. Ac-

tualmente, se coordinan desde la Facultad el Centro de Extensión por Un Futuro Mejor, ubicado en el barrio Altos de San Lorenzo; y el Centro de Comunicación y Adultos Mayores.

Definitivamente estos datos no son menores, ya que dan cuenta que la extensión pasó a tener una relevancia mayor y a ser eje de políticas universitarias tendientes a fortalecerla; y es desde aquí que se puede explicar la mayor presencia territorial.

MAPEOS: HERRAMIENTAS PARA EL ANÁLISIS TERRITORIAL

La mayor presencia territorial estuvo, y lo sigue haciendo, acompañada de nuevas herramientas que permiten a los equipos extensionistas realizar un mayor acercamiento hacia los territorios que repercute necesariamente en la gestión de cada propuesta. El reto actual es promover prácticas que permitan profundizar esos diálogos, construir conocimiento sistematizado en forma conjunta y arribar hacia la participación plena de todos los actores con el objetivo de lograr una gestión exitosa de las acciones emprendidas.

En este sentido, la realización de un análisis territorial, en el contexto de prácticas extensionistas, permite apropiarse de los lugares reflexivamente, articular intervenciones y formalizar redes de trabajo que pueden potencializar tanto la actividad académica como el desarrollo local. Esta labor invita a sistematizar qué ocurre en los territorios, realizar diagnósticos participativos y producir conocimiento o preguntas en forma colectiva entre la comunidad y la universidad por un lado para aportar nuevas acciones de extensión y por otro, para retroalimentar la docencia y la investigación.

Sin lugar a dudas, la pregunta metodológica vinculada a qué herramientas pueden ser útiles para describir los territorios que habitamos, las relaciones que se generan y las problemáticas o potencialidades que se presentan en determinados espacios resulta clave. En palabras de Gloria Restrepo se podría decir que “el territorio no es simplemente lo

que vemos; mucho más que montañas, ríos, valles, asentamientos humanos, puentes, caminos, cultivos, paisajes, es el espacio habitado por la memoria y la experiencia de los pueblos. Por eso aprender a leerlo y descifrarlo puede enseñar mucho sobre cómo resolver los problemas y los conflictos, las dudas y las incertidumbres que enfrentamos en el presente.” (199: 144)

Entonces, tomando como base la idea de Restrepo y apuntando a la participación activa de los actores sociales en las propuestas extensionistas, ¿qué herramientas pueden ser implementadas para leer esos territorios? Una primera aproximación puede ser la construcción de diagnósticos participativos.

En este camino, el mapeo de territorio o cartografía social se vuelve una herramienta interesante para tener en cuenta, pues “es un medio para ordenar el pensamiento y generar conocimiento colectivo. Ubica nuestro papel como sujetos transformadores, visibiliza lo micro, el mundo de las relaciones cotidianas en el territorio donde existimos y construimos. Es una herramienta que nos permite ganar conciencia sobre la realidad, los conflictos y las capacidades individuales y colectivas. Abre caminos desde la reflexión compartida para consolidar lecturas y visiones frente a un espacio y un tiempo específicos, para generar complicidades frente a los futuros posibles en donde cada uno tiene un papel que asumir. La cartografía social invita a la reflexión y acción consciente para el beneficio común.” (2003; 2)

De la mano de esta herramienta, complementariamente, se pueden emplear mapeos de actores. Esta metodología permita construir una reflexión crítica sobre qué sujetos (individuales o colectivos) se hayan comprometidos en el desarrollo territorial, cómo son las relaciones que se establecen, qué tipo de vínculos se generan y la posibilidad de detectar posibles alianzas en pos de lograr ciertos objetivos. Sabina Habegger y Lulia Mancila afirman que “el mapa de redes resulta una herramienta estratégica para transformar situaciones existentes. Partiendo de la representación gráfica de las relaciones sociales que se dan en cada momento, podemos facilitar las negociaciones, realizar diagnósticos

comunitarios, evaluar los efectos de una intervención, observar la evolución en la articulación de redes, fortalecer el tejido asociativo, etc.” (2006; 8/9)

Teniendo en cuenta ambas técnicas, sería interesante arribar a algunos principios metodológicos sobre cómo podrían desarrollarse estas acciones en el territorio para aportar a la gestión de redes trabajo, desatar procesos de planificación de proyectos conjuntos y producción de materiales para la sistematización. Tomando como base la propuesta de Habegger y Mancila¹, y haciendo nuevos aportes, se proponen los siguientes momentos.

Partimos del encuentro en talleres donde puedan participar distintos actores comunitarios y universitarios, y desde aquí atravesar las siguientes tres fases para la producción de conocimiento en conjunto:

1. Una fase de diagnóstico/autodiagnóstico: Es un momento de análisis y reflexión sistemática de la realidad. En esta fase es clave la implementación de ciertas herramientas metodológicas de recopilación de datos como las entrevistas, observaciones o encuestas para la descripción del territorio.
2. Sistematización de la información obtenida: Este momento implica la producción efectiva de elementos tangibles que permitan reconocer y describir el territorio, es decir sistematizar la realidad para poder actuar. Aquí se podrá mapear entonces las características de esos espacios y las relaciones que se observan.

En un plano, construido por los mismos participantes del taller o impreso desde algún sistema (como puede ser google maps) se comenzará a sistematizar la información obtenida de manera gráfica a partir de las siguientes preguntas y el diagnóstico previo realizado en conjunto. Es conveniente crear íconos (referencias cartográficas) que permitan identificar las siguientes reflexiones:

¹ Las autoras mencionan cómo podría ser el desarrollo metodológico para la realización de mapeos de redes.

Sobre el mapeo territorial:

- ¿Qué referencias históricas, culturales, ambientales o geográficas son importantes para ese territorio?
- ¿Cuáles son los espacios importantes de ese territorio? ¿Hay espacios de circulación, de encuentro, de prohibición? ¿Hay espacios de circulación, concentración o reunión?
- ¿Cómo es la infraestructura del lugar?
- ¿Hay formas de transporte en ese territorio?
- ¿Con qué recursos cuenta este espacio?
- ¿Se pueden describir problemáticas, temáticas o necesidades?

Sobre el mapeo de actores:

- ¿Hay organizaciones e instituciones presentes?
- ¿Qué relaciones se establecen en ese territorio? ¿Entre quiénes?
- ¿Cómo se pueden caracterizar esos vínculos?
- ¿Son vínculos fuertes, débiles, de confrontación, no hay relación?

3. Fase de reflexión: de manera dialógica se aborda el proceso de reflexión sobre la producción, ¿qué nos dice este mapa sobre el espacio? ¿qué redes se pueden generar para potenciar las fortalezas? ¿qué acciones se pueden emprender para sortear los obstáculos?

ALGUNAS REFLEXIONES

PRELIMINARES

El análisis del espacio y la conformación de redes de trabajo permiten, en primera instancia, abordar dos cuestiones igualmente importantes vinculadas a la construcción conjunta de las problemáticas, temáticas y potencialidades que atraviesan los territorios. Por un lado, posibilita el empoderamiento de los sujetos al propiciar la participación activa de todos los actores involucrados en determinada realidad para concretar proyectos de extensión que permitan favorecer el desarrollo local. Estas metodologías son "...una forma particular de entenderse y asumirse como sujetos sociales y políticos protagonistas de su propia idea de desarrollo, superando la relación pasiva de ser solamente la población receptora de políticas o iniciativas... Entendida así, la investigación-acción nos da la posibilidad de nuevos caminos andados bajo la construcción de lenguajes comunes y de lecturas propias de la realidad, nos permite ser y hacer juntos, defender y construir caminos de dignificación". (2003; 12)

Justamente, en este hacer juntos, surge también la reflexión sobre la retroalimentación de las funciones universitarias. Se aspira a la posibilidad, que a partir de este entrelazamiento de saberes, se pueda reflexionar sobre los temas relevantes sobre los que hacer extensión, qué preguntas son socialmente relevantes para ser investigadas y qué de estas reflexiones se incorpora a las currículas universitarias.

BIBLIOGRAFÍA

- GARCÍA BARÓN, Catalina; COLOMBIA, Enda; Barrios del Mundo. La cartografía social, pistas para seguir. Año 2003.
- HABEGGER, Sabina; MANCILA, Lulia. “El poder de la Cartografía Social en las prácticas contrahegemónicas o La Cartografía Social como estrategia para diagnosticar nuestro territorio”. Abril, 2006
- POLISZUK, Sandra. “Comunicación y Educación: debates actuales desde un campo estratégico”, año 2011.
- RESTREPO, Gloria. “Aproximación cultural al concepto de territorio”. En: Perspectiva Geográfica: Revista del Programa de Estudios de Posgrado en Geografía, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Primero y Segundo semestres, 1999. No. 4, p. 143-149
- UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA (2008). *ESTATUTO*[EN LÍNEA] RECUPERADO DE http://www.unlp.edu.ar/uploads/docs/estatuto_2008_final.pdf

Fortaleciendo la integración y cooperación para la producción, comercialización y consumo de alimentos agroecológicos en el noroeste del gran Córdoba

Barrientos, M.

Silvetti F.

Ferrer G.

Carrizo, L.

Equipo extensionista: Aguirre, M. B., Coseano, M., Francavilla, G., Herrera Cussó, G., Lavin Fueyo, J., Otonello, G., Popelka, R., Rojos, M., Ruggia, Saal, Tumas, N., Serra G, Stefanini, X. Varela, F., Vilanova, A., Vollenweider, J.

INSTITUCIONES Y ORGANIZACIONES INVOLUCRADAS: Mesa de Agricultura Urbana Córdoba; Feria Agroecológica de Córdoba (FACba); Feria Serrana de Producciones Agroecológicas de Unquillo (FSPA Unquillo); Esc. Dalmacio Vélez Sarsfield-Unquillo; Esc. Bernardino Rivadavia-Pajas Blancas; Radio Nexa-Villa Allende; Secretaría de Agricultura Familiar de la Nación; 6 AER-INTA Córdoba. Programa INTA-Pro-Huerta; Dirección de Ambiente-Municipalidad de Unquillo.

RESUMEN

Introducción

La seguridad y la soberanía alimentaria, encuentra en la extensión universitaria, un modelo de gestión integrado que enfatiza un enfoque multidimensional del desarrollo local, Posibilitando el fortalecimiento del proceso de transición hacia una agricultura agroecológica de tipo familiar, que pone en el centro una agricultura con agricultores en un territorio determinado, la satisfacción de las necesidades de los circuitos locales de comercialización de alimentos y el acceso físico, económico y sin riesgo para la salud. Responde a una estrategia interdisciplinaria, interinstitucional, intersectorial y participativa,

en la que los actores universitarios constituyen agentes de transformación social junto al Estado y las organizaciones sociales.

Objetivos: Contribuir a fortalecer la soberanía alimentaria, como derecho de las personas, apoyando procesos de producción agroecológicas, comercialización justa y consumo de alimentos sanos, en el sector noroeste del Gran Córdoba.

Resultados: El proceso problematizador-participativo, caracterizado por la horizontalidad, la acción colectiva, el diálogo y la aceptación de la diversidad, permitió el afianzamiento de la capacitación y acompañamiento, junto al Pro-Huerta INTA y el Municipio de Unquillo, en prácticas agroecológicas, con una cobertura que en estos

momentos alcanza a 22 huerteros serranos y aportó recientemente la inclusión del componente alimentario nutricional. Se generó una producción técnica (formato cartillas, en series) sobre control de plagas en la huerta agroecológica como respuesta a demandas de los productores; se colaboró en la constitución (diciembre 2014) de la Feria Serrana de Producciones Agroecológicas que funciona 2 veces al mes en la localidad de Unquillo, anhelo de los huerteros de disponer de un mercado de comercialización local que actualmente cuenta con 18 puestos. Otro ámbito de acción es la Feria Agroecológica de Córdoba, generada en noviembre 2013, a la cual se aportan estrategias organizacionales a los procesos de gestión colectiva existentes, en 3 dimensiones: alimentario, organizacional y de participación, para cada uno de los cuales se proyectaron dispositivos creativos e innovadores para afianzar la presencia de los extensionistas, que incluye la generación de un sistema participativo de garantía de calidad para legitimar la comercialización de productos agroecológicos². En lo alimentario nutricional, se concretaron intervenciones de cocina al aire libre “Alimentando el alma a través de los sentidos”, promocionando alimentos agroecológicos que se comercializan, acompañados de música, poesías, danzas; propuesta a la que los actores (feriantes, consumidores, organizadores, académicos, representantes gubernamentales y medios de prensa) le fueron otorgando valor social. En los establecimientos educativos públicos, se concretaron talleres de problematización y planificación local (n=10); se acompañó a la comunidad en la creación del “Club de la Huerta” en la escuela rural Bernardino Rivadavia; se fortaleció la problematización en torno a la seguridad alimentaria, con acceso a información para que el docente incorpore en las prácticas áulicas e institucionales, contenidos de prácticas agroecológicas en la huerta y consumo de alimentos sanos en la escuela Dalmacio Vélez Sarsfield.

Conclusiones: La extensión universitaria, propicia la legitimación de los universitarios en cooperación con actores públicos y locales en los procesos orientados al desarrollo local integral.

ANTECEDENTES Y OBJETIVOS DEL PROYECTO

El proceso de desarrollo rural que vive Argentina y la provincia de Córdoba en particular, tiene un sinnúmero de consecuencias negativas sobre el ambiente y la sociedad, entre ellos la pérdida de sistemas de producción, distribución y comercialización de alimentos sanos a la población, el desmesurado aumento de los precios de alimentos frescos, la pérdida de calidad y el riesgo de un consumo alimentario con productos químicos nocivos para la salud.

Preceden a este proyecto, la acción mancomunada de diferentes actores entre los que se encuentra la Universidad Nacional de Córdoba, el INTA, la Secretaría de Agricultura Familiar de la Nación y productores familiares vienen trabajando en el desarrollo de sistemas alternativos de producción de alimentos basados en sistemas de producción agroecológica. En el año 2013 se conformó un espacio articulador, la Mesa de Agricultura Urbana y la (FACba), en ambos espacios trabajan docentes, egresados y estudiantes de la UNC de diferentes carreras y especialidades profesionales.

El Proyecto “Soberanía Alimentaria y Agroecología. Promoviendo la producción., comercialización y consumo de alimentos sanos en el noroeste del Gran Córdoba” (SEU. UNC. 2014-2016) se propone profundizar las acciones de extensión universitaria hacia los productores que aún no han logrado participar de la feria con acciones de capacitación en tecnologías agroecológicas de producción, transformación, transporte y comercialización de productos agropecuarios abarcando el sistema de manera integral desde la producción hasta la FACba.

Objetivo general: Contribuir a fortalecer la soberanía alimentaria, como derecho de las personas, apoyando procesos de producción agroecológica, comercialización justa y consumo de alimentos sanos, en el sector noroeste del gran Córdoba.

Objetivos específicos: Capacitar a los huerteros en producción agroecológica y estimular la organización de la producción a una escala mayor; Acompañar el proceso de organización social de los productores huerteros para el afianzamiento de su participación en la Feria Agroecológica de Córdoba; Revalorizar y generar con los huerteros y sus familias estrategias de producción agroecológica, criterios de alimentación saludable y un concepto de salud desde su identidad cultural y significados socio-culturales como medio para mejorar la soberanía alimentaria del sector; Cooperar en la difusión de información científica y veraz sobre alimentos sanos y naturales, concretando el acceso al derecho a la información, favoreciendo la decisión al momento de la compra de los alimentos, especialmente de alimentos frescos, por parte de los consumidores.

METODOLOGÍA

La seguridad y la soberanía alimentaria, encuentra en la extensión universitaria, un modelo de gestión integrado que enfatiza un enfoque multidimensional del desarrollo local, posibilitando el fortalecimiento del proceso de transición hacia una agricultura agroecológica de tipo familiar, que pone en el centro una agricultura con agricultores en un territorio determinado, la satisfacción de las necesidades de los circuitos locales de comercialización de alimentos y el acceso físico, económico y sin riesgo para la salud.

Propicia como oportunidad de acercamiento de los distintos actores sociales, a través del diálogo y la comunicación en red para fomentar la apropiación de los procesos, la participación activa de los huerteros y sus familias, las instituciones públicas, las organizaciones locales y otros actores que fueron sumándose a lo largo de su desarrollo.

Asimismo, estimula la reflexión, el intercambio y la re-significación del valor de lo natural y sano de su producción agroecológica, propiciando avances en la inclusión social de los mismos y mayor cercanía con los consumidores.

Responde a una estrategia interdisciplinaria, interinstitucional, intersectorial y participativa, en la que los actores universitarios constituyen agentes de transformación social junto al Estado y las organizaciones sociales.

La investigación acción en tres dimensiones, lo alimentario, lo organizacional y de participación. Desde este punto de partida se proyectaron dispositivos creativos e innovadores: a) capacitación y acompañamiento en producción agroecológica; b) diagnóstico productivos-organizacionales de las huertas familiares con Pro-Huerta-INTA; c) jornadas de asistencia técnica para el trabajo asociativo junto a la Mesa de Agricultura Urbana Córdoba, Pro-Huerta-INTA, Secretaría de Agricultura Familiar de la Nación; d) Educación Alimentaria Nutricional (EAN): encuentros socio-culturales en las ferias, en escuelas primarias, y con grupos de productores agroecológicos familiares; e) promoción de la visibilidad social de las Ferias Agroecológicas (FACba y FSPAUnquillo); f) comunicación y difusión a través de distintos canales: radios locales, web UNC, web de las ferias, folletos/cartillas; g) Beca “Construcción de un Sistema Participativo de Garantía: una herramienta para legitimar la comercialización de productos agroecológicos” (BITS. SEU/SECyT.UNC.2016).

Las metodologías y estrategias del proyecto, colaboraron activamente con políticas que fomentan la producción agroecológica de alimentos entre los productores familiares, potenció la oportunidad de crear esquemas innovadores de gestión para la comercialización de productos, la adquisición de alimentos frescos, naturales, permitiéndoles tener una presencia en el mercado alimentario local y mejorar la seguridad alimentaria de la población.

El área de trabajo abarca el corredor noroeste del gran Córdoba, partiendo del CPC de Argüello, incluyendo las comunas de Villa Allende, Unquillo y Mendiolaza sobre la ruta RP-E57 y Pajas Blancas sobre la Ruta E53; y la Feria Agroecológica de la Ciudad de Córdoba.

RESULTADOS

Desde el inicio del proyecto, agosto 2014:

- a. Se han implementado reuniones mensuales con el grupo de huerteros serranos interesados en iniciar y profundizar una transición agroecológica. Con participación del Pro-Huerta INTA y el Municipio de Unquillo, en prácticas agroecológicas, con una cobertura que alcanza a 22 huerteros serranos que participan regularmente; los nuevos contenidos que surgen de ese proceso interactivo se tradujeron en la elaboración de cartillas didácticas sobre prácticas agroecológicas y sobre control de plagas en huerta agroecológica destinado a los productores.
- b. Se apoyó el trabajo consolidado que se venía gestando junto al Pro-Huerta INTA y el Municipio de Unquillo, en la constitución de la FSPAUnquillo. Inició sus actividades funcionando 1 vez al mes con 13 puestos y actualmente se realiza 2 veces al mes con un incremento del número de puestos (18). Se concretó, así, un anhelo de los huerteros serranos de disponer de un mercado de comercialización local.
- c. La FACba como ámbito de visibilización social de productores agroecológicos y organizaciones sociales con compromiso de hacer realidad la visión de una alimentación saludable en armonía con el medio ambiente. En su inicio, funcionaba 2 veces al mes con 15 puestos; actualmente se desarrolla todos los sábados del mes incrementándose a 60 puestos de comercialización. El proyecto aportó al afianzamiento del vínculo entre alimentación, nutrición y salud; al diálogo y encuentro entre productores y consumidores a través de intervenciones de cocina al aire libre “Alimentando el alma a través de los sentidos” (n=8), que permitió la promoción de alimentos agroecológicos que se comercializan en la FACba, acompañados de música, poesías, danzas, propuesta a la que los actores (feriantes, consumidores, orga-

nizadores, académicos, representantes gubernamentales y medios de prensa) le fueron otorgando valor social.

La oportunidad y validez de la estrategia implementada en la FACba para cumplir múltiples objetivos desde el proyecto entusiasmó su implementación en el contexto local de la FSPA Unquillo, lográndose replicar la experiencia en 7 oportunidades, como espacio de interacción y recreación de la cultura alimentaria.

- d. En los establecimientos educativos públicos, se concretaron talleres de problematización y planificación local (n=10); se acompañó a la comunidad en la creación del “Club de la Huerta” en la escuela rural Bernardino Rivadavia; se fortaleció la problematización en torno a la seguridad alimentaria, con acceso a información para que el docente incorpore en las prácticas áulicas e institucionales, contenidos de prácticas agroecológicas en la huerta y consumo de alimentos sanos en la escuela Dalmacio Vélez Sarsfield. Se propició el acercamiento de la comunidad educativa al predio de la FSPA Unquillo a fin de apoyar la contextualización de la práctica pedagógica en el espacio socio-territorial para un aprendizaje significativo por parte de los estudiantes como consumidores de alimentos.
- e. La comunicación en sus diferentes formatos ha atravesado las distintas acciones del proyecto con el potencial natural de éstas para acompañar los procesos de construcción y deconstrucción de saberes, desarrollo de capacidades y el ejercicio de ciudadanía en torno a ambiente sustentable, producción agroecológica, alimentación, y consumo responsable. Participación en 3 programas de radio “Nexos” de Villa Allende; en 3 programas en Radio FM “Turismo” de Río Ceballos; y FM “Nativa” con notas desarrolladas *in situ* en la FSPAUnquillo. En la web UNC y de la FACba, material digital sistematizado de recetas e información nutricional.

Fortalezas

Experiencias del equipo en proyectos de extensión, en actividades académicas disciplinares en contextos reales.

El financiamiento del proyecto por parte de la Secretaría de Extensión Universitaria de la UNC.

La dedicación específica de la Becaria (Programa de Innovación Tecnológica Socio-productiva de la UNC), integrante del proyecto, en la FACba.

La incorporación del equipo a procesos de participación colectiva que se venían desarrollando con Pro-Huerta INTA, la Secretaría de Agricultura Familiar de la Nación, la Universidad Nacional de Córdoba, la Mesa de Agricultores Urbanos, la Municipalidad de Unquillo, la FACba y la FSPAUnquillo.

El trabajo interdisciplinario e interinstitucional con la multiplicidad de actores en territorio.

El soporte comprometido por las instituciones y organizaciones extrauniversitarias participantes en lo que respecta al aporte de recursos materiales (insumos, infraestructura y equipamiento) y humanos como a aspectos de logística para la implementación de las acciones.

Debilidades

El tiempo invertido en la conformación del equipo y los acuerdos interactorales para direccionar el trabajo en la FACba como un horizonte compartido, dada la complejidad del espacio interinstitucional, intersectorial y social.

Las instalaciones disponibles en el predio de las Ferias bajo proyecto limitan actividades y su organización en lo que se refiere a buenas prácticas de manipulación de alimentos.

CONCLUSIÓN

La extensión universitaria, propicia la legitimación de los universitarios en cooperación con los actores públicos y locales en los procesos orientados al desarrollo local integral, a través de un rol fundamental en la construcción de capacidades en los territorios; de facilitador para la articulación y el encuentro de actores; y como productora de innovaciones sociales (innovaciones en las interacciones) que contribuyen a la co-construcción y apropiación de estas innovaciones en los territorios.

BIBLIOGRAFÍA

- ALTIERI M. A., NICHOLLS C.I. 2007. Conversión agroecológica de sistemas convencionales de producción: teoría, estrategias y evaluación. Ecosistemas. 2007/1. Disponible en: <http://www.revistaecosistemas.net/>
- CARACCIOLO BASCO, M. 2012. Estudio de consumidores de la feria de la agricultura familiar manos de la tierra. Aportes para la construcción de la Economía social y solidaria, IPAF Región Pampeana, Ediciones INTA, Buenos Aires.
- CALLE COLLADO A., SOLER MONTIEN M. Y RIVERA FERRE M. 2010. Soberanía alimentaria y Agroecología Emergente: la democracia alimentaria. En: CALLE COLLADO, A. (Coord.) Aproximaciones a la Democracia Radical. Editorial Icaria. España.
- DEFENSA AL CONSUMIDOR. Programa de defensa al consumidor. Disponible en: <http://www.consumidor.gov.ar/educación-y-capacitación-4/2preview=true>
- DELGADO CABEZA, M. 2010. El sistema agroalimentario globalizado: Imperios alimentarios y degradación social y ecológica. Revista de Economía Crítica, 10: 32-61
- ESCALERA REYES, J; RUIZ BALLESTEROS, E. Resiliencia Socioecológica: aportaciones y retos desde la Antropología. Rev. De Antropología Social. 2011, 20:109-135.
- FAO. 2010. Un Programa de Políticas para la Agricultura Familiar. 31° Conferencia Regional de la FAO para América Latina y el Caribe. Ciudad de Panamá. Panamá.
- GALINDO, P Y C. PINO. 2012. Globalización de la agricultura y la alimentación en la economía mundial. Un análisis crítico (teórico y práctico) desde la agroecología y el consumo responsable. OPS. OMS.
- GRACIA ARNAIZ, M. 2012. Alimentación y Cultura ¿Hacia un nuevo orden alimentario? Universitat Rovira í Virgili. España.
- HEREDIA MARTÍNEZ, H.L; ARTMANN, E; PORTO, S.M. Enfoque comunicativo del Planeamiento Estratégico Situacional en el nivel local: salud y equidad en Venezuela. Cad. Saúde Pública. Rio de Janeiro, 26 (6); 1194-1206, jun, 2010.

- MADOERY, O. El Proyecto Político Local como alternativa de Desarrollo. Revista Política y Gestión, volumen 2. Universidad Nacional de San Martín, U. Nacional del Nordeste, U. Nacional de Rosario, U. Nacional del Litoral, la Universidad de Chile, Colegio de Sociólogos del Uruguay y el Centro de Investigaciones y estudios Sociales del Uruguay, ed. Homo Sapiens, 2001.
- MENARDI, M. A., TECCO, C. A., & López, S. R. (2016). El rol de las universidades en la generación de capacidades territoriales para la innovación y el desarrollo. *Revista Administración Pública y Sociedad (APyS)*, (1), 73-84.
- NAVARRO A, DEL CAMPO, ML. 2015. Hacia una Didáctica de la Nutrición. Herramientas pedagógicas para la Educación Alimentaria Nutricional. 1ª ed. Editorial Brujas. Córdoba.
- SARANDÓN, S.J. 2002. La agricultura como actividad transformadora del ambiente. El impacto de la agricultura intensiva de la Revolución Verde. En Sarandón, S.J. (editor). Agroecología. Ediciones Científicas Americanas, Buenos Aires.
- SEVILLA GUZMÁN E. 2006. La agroecología como estrategia metodológica de transformación Social. Revista de la AADER, ISSN 1515 2553. (en CD).
- SEVILLA GUZMÁN, E. 2014. Introducción, En: Martins de Carvalho, H (Comp.) Agricultura familiar y el campesinado en América Latina, Extensión Libros, CSEAM, Montevideo, pág 13-43
- OBSERVATORIO DEL DERECHO A LA ALIMENTACIÓN Y A LA NUTRICIÓN. La nutrición de los pueblos no es un negocio. Octubre 2015. Edición 07. www.rtfn-watch.org.

Fortalecimiento de las industrias culturales en el interior de la provincia de Córdoba

*Bordese, Marianela
Aramayo, Cristian*

**Instituto De Extensión
Universidad Nacional de Villa María**

Una vasta cantidad de sectores vinculados a las industrias culturales se hacen presentes en la ciudad de Villa María, de todas maneras quedan espacios desarticulados, artistas anónimos, falta de herramientas en materia de gestión, entre otras. De esta manera surge un proyecto por iniciativa de artistas independientes de la mano del Instituto de Extensión de la UNVM acompañado por el Área de Cultura de la Municipalidad que busca Identificar, Capacitar y Promover a los actores culturales de los circuitos informales de la ciudad. Esto se logró a través de una plataforma virtual, talleres vinculados a cada sector, cursos de capacitación en gestión cultural y la promoción de espacios para el intercambio de bienes y servicios de naturaleza cultural. Organismos internacionales reconocen el creciente valor de las industrias creativas, como así también los beneficios materiales e inmateriales que reportan. De todas maneras, en el interior de los países del sur global o del interior de la provincia de Córdoba, como es el presente caso, restan desarrollar muchas actividades, proyectos y políticas públicas que mejoren el posicionamiento de las industrias culturales locales.

Villa María es una ciudad de aproximadamente 100.000 habitantes que se ha convertido en los últimos años en un importante polo de desarrollo social, económico y cultural en la provincia de Córdoba. La Facultad Regional de La Universidad Tecnológica Nacional y la Universidad Nacional de Villa María constituyen dos pilares fundamentales en el crecimiento de la ciudad.

La oferta cultural resulta amplísima si se analiza la vasta cantidad de espacios culturales: un Centro Cultural Comunitario, un espacio INCAA, una Mediotecta, una Tecnoteca, una Dirección de Patrimonio Histórico y el Museo Municipal de Bellas Artes (todos estos dependientes de la Subsecretaría de Cultura de la Municipalidad). También se cuenta con dos salas de exposiciones, dos museos, dos editoriales, dos sellos musicales, tres diarios impresos, tres canales de televisión abierta, seis productoras audiovisuales, un cine comercial, tres bibliotecas populares, una escuela de bellas artes, el anfiteatro municipal en el que se celebra anualmente el “Festival Internacional de Peñas de Villa María”, una decena de revistas impresas, radios, salas de teatro y librerías, carreras terciarias de teatro, fotografía y artes visuales, y dos carreras universitarias vinculadas a este sector: Composición Musical y Diseño y Producción Audiovisual. De esta manera, se podría decir que todos los sectores de las industrias culturales están presentes en la ciudad, pero es también cierto que están desarticulados, algunos poco profesionalizados en materia de gestión, y con múltiples demandas vinculadas a espacios de exposición, espacios de comercialización, herramientas de fomento, financiación, etc.

La economía creativa o también denominada Economía Naranja, es un sector de la economía que involucra la generación de ideas y conocimiento. Engloba a la industria cultural (arte, entretenimiento, diseño, arquitectura, publicidad, gastronomía, etc.) y la industria

del conocimiento (educación, investigación y desarrollo, alta tecnología, informática, telecomunicaciones, robótica, nanotecnología, industria aeroespacial, etc.)¹.

Tomando la definición correspondiente al documento publicado por la UNCTAD (Conferencia de las Naciones Unidas para el Comercio y el Desarrollo) publicada en el año 2008, se puede decir que: “las Industrias Creativas comprenden el ciclo de creación, producción y distribución de bienes y servicios que utiliza el capital intelectual como insumo principal. Se trata de un conjunto de actividades basadas en el conocimiento, que se centra en las artes, pero no limitado a ellas. De esta manera, las Industrias Creativas se encuentran en la intersección entre el arte, la cultura, los negocios y la tecnología”².

“La economía creativa se ha convertido en una fuerza transformativa poderosa. Su potencial para el desarrollo es inmenso y está a la espera de ser desbloqueado. Es uno de los sectores que más rápido está creciendo en la economía mundial, no sólo en términos de generación de ingresos, sino también en lo que respecta a la creación de empleos y el aumento de las exportaciones. Las cifras publicadas por la Conferencia de las Naciones Unidas para el Comercio y el Desarrollo (UNCTAD) en mayo de 2013 indican que el comercio mundial de bienes y servicios creativos ascendió a un total de 624 mil millones de dólares estadounidenses en 2011 y que aumentó más del doble entre 2002 y 2011; y la tasa media de crecimiento anual durante este período fue de 8.8%. El crecimiento de exportaciones de bienes y servicios creativos en países en desarrollo fue incluso mayor, con un promedio anual de 12.1% durante el mismo período”³. Todas estas cifras resultan más que interesantes, pero ¿qué porción de

esta torta se queda Buenos Aires, Medellín o São Paulo con sus grandes industrias culturales, y qué porción resta para las ciudades pequeñas del interior de los países, cuyas industrias culturales están dominadas por la informalidad, los subsidios del sector público, los altos costos de realización, transporte, o comunicación?

La Extensión universitaria tiene la función de crear un vínculo entre la Universidad con la comunidad en la cual está inserta. Para el Instituto de Extensión de la Universidad Nacional de Villa María esto implica, una “actividad sistemática y racional ordenada al logro de una madurez cívica tratando de preparar a la sociedad, en forma estratégica, para enfrentar desafíos futuros [...], de la mano del desarrollo cultural y científico”⁴. Por otro lado, la Subsecretaría de Cultura de la Municipalidad de Villa María tiene como objetivo “centralizar las actividades de planificación, administración, coordinación, ejecución, seguimiento y evaluación de los programas de cultura, educación y juventud”⁵. Así, el Instituto de Extensión de la UNVM junto con el Centro Cultural Comunitario “Leonardo Favio”, como institución participante, dependiente de Subsecretaría de Cultura Municipal y por iniciativa de grupos de artistas independientes iniciaron en el año 2014 el proyecto “Promoción y Fortalecimiento de las Industrias Culturales en la Ciudad de Villa María”, avalado por la Secretaría de Políticas Universitarias de la Nación.

Este proyecto, que nace de artistas independientes, pretende justamente fortalecer la posición de los colectivos artísticos que se encuentran fuera del circuito formal, es decir, aquellos que no cuentan con una productora audiovisual propia, una sala de teatro, un sello musical que los promueva, etc. Se trata en su mayoría de artistas profesionales, formados en algunas de las instituciones de estudios terciarios o universitarios de la ciudad o de otras ciudades que han decidido trabajar en Villa María, sabiendo que las oportuni-

¹ “Asociativismo para crecer”, UNC, Área de Gestión Cultural, sitio web.

² “Informe: La Economía Creativa de la Ciudad de Buenos Aires”, Observatorio de Industrias Creativas, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, 2008.

³ “Informe sobre la Economía Creativa, Edición Especial 2013”, Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), México.

⁴ Instituto de Extensión UNVM, Sitio web oficial.

⁵ Municipalidad de Villa María, Sitio web oficial.

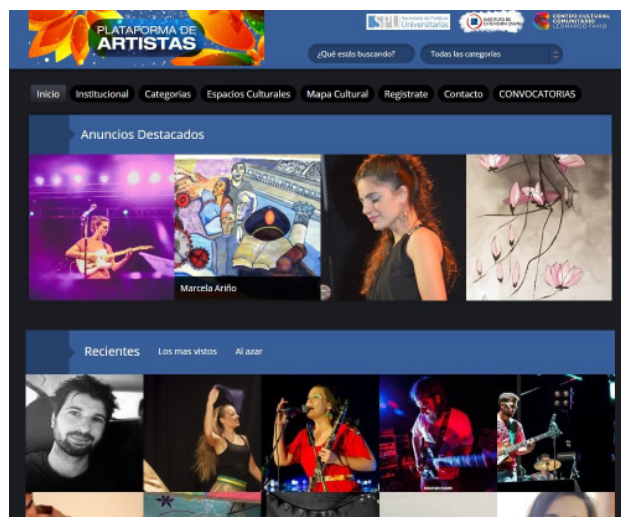
des son más escasas que las que ofrecen las grandes ciudades argentinas. No se ha desatendido el importantísimo rol que tienen los sellos musicales, las productoras audiovisuales o las salas de teatro de la ciudad, pero, como Instituto de Extensión, se ha procurado atender a los sectores menos favorecidos dentro de las industrias culturales locales.

Para este proyecto se ha decidido utilizar el sistema de trabajo en red. “Se crean grupos autónomos donde no hay cabezas sino nodos que actúan en forma autónoma y coordinada, en red. Se trabaja con voluntarios, asociaciones, empresas, grupos de amigos, colectividades, gente de a pie, público, no público”⁶. Así es como se ha venido trabajando durante dos años, con representantes de la universidad, representantes municipales y artistas independientes. Pero aún, resta vincular el proyecto con el sector empresario, colegios profesionales y otras entidades.

“Un rasgo fundamental de la economía creativa, sobre todo en los países en desarrollo, es su profunda dependencia de instituciones, procesos y sistemas culturales informales. La informalidad determina la economía política de las industrias creativas en los países en desarrollo, sobre todo en la medida en que, en estos países, la capacidad de los gobiernos en materia de subvenciones y regulación es limitada”⁷. Existe en Villa María una gran cantidad de hacedores culturales, pequeños y medianos, dispersos y débilmente articulados, con muchas dificultades para conseguir los medios que promuevan su desarrollo. Este es uno de los motivos que llevaron a la creación de este proyecto. Los miembros de instituciones públicas como son la Universidad y la Municipalidad tienen que promover el desarrollo local, y frente a la gran diversidad de actores vinculados a las industrias culturales, y a la importancia que tiene hoy en día esta industria en la economía mundial, ameritaba una atención especial.

⁶ Aballay, Silvia; Avendaño Manelli, Carla; “Gestión Cultural, entre conceptos lejanos y realidades cercanas”; Villa María; 2010.

⁷ “Informe sobre la Economía Creativa, Edición Especial 2013”, Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), México.

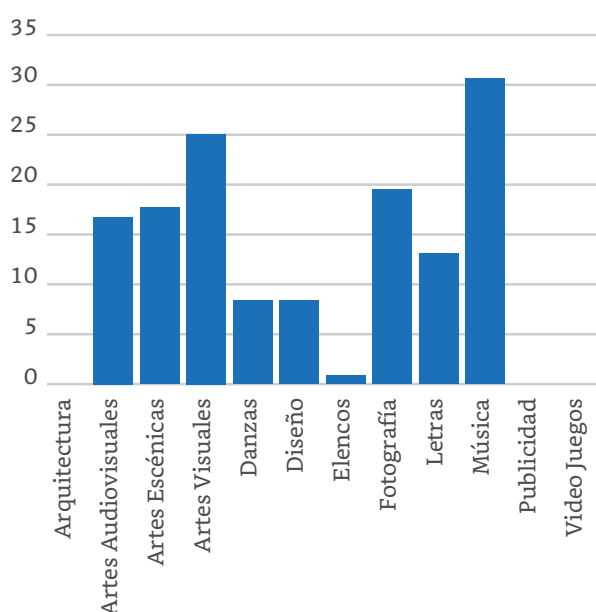


Plataforma de Artistas de Villa María:
indculturales.unvm.edu.ar

Uno de los objetivos en los que se sustenta el proyecto reza: *Promover una red de artistas, emprendedores y empresas de base cultural de carácter local*. Frente a este objetivo, se entendió que esos artistas, emprendedores y empresas que se querían promover, no estaban claramente identificados. La informalidad, como se mencionó, sigue dominando las industrias culturales. Se inició así, la tarea de mapeo cultural sobre la ciudad, de donde se pudieron relevar detalladamente las entidades vinculadas a la cultura en la ciudad, pero aún faltaba identificar a los hacedores culturales que se encuentran en el circuito informal: actores, bailarines, músicos, pintores, escritores y muchos otros. De esta manera aparece otro objetivo: *“identificar a los hacedores culturales y vincularlos con los restantes”*. Tal meta es alcanzada, a pesar de que quedan tareas pendientes, a través de la Plataforma de Artistas de Villa María. Una plataforma digital en la que aparte de las entidades del circuito formal, incluye a todos los hacedores culturales pertenecientes a las siguientes categorías: Artes audiovisuales, Artes escénicas, Danzas, Diseño, Fotografía, Letras y Música. La plataforma se lanza en septiembre de 2014, y cuenta a la fecha con 150 inscriptos en sus respectivas categorías incluyendo tanto artistas individuales como colectivos de artistas. Se puede decir que ya es una base de datos fiable del ecosistema artístico de la ciudad aunque aún restan sectores de las industrias culturales por incorporar, tales como la Arquitectura, el Desarrollo Informático o la

Publicidad, que resultan ser sectores no vinculados al arte pero sí dentro del concepto de industrias creativas como lo ha mencionado la UNESCO en múltiples documentos publicados. Las plataformas digitales no solamente sirven para exponer a los artistas en un mismo espacio, sino también, para saltar las barreras geográficas y ponerlos al alcance de cualquier usuario de la aldea global.

Categorías Registradas en la Plataforma



Elaboración propia en base a las categorías registradas en la Plataforma de Artistas

Seguidamente aparece otro objetivo: “Capacitar a los emprendedores y transformarlos en gestores culturales”. Resulta crucial que el artista no sea un mero artista, sino un gestor cultural. Dos docentes de la UNVM vinculadas a este sector desde la educación indican que “la gestión cultural es una profesión como cualquier otra y quienes trabajen en ella deben capacitarse para poder ejercerla. Es decir, deben poseer un sólido marco conceptual para tener claro desde dónde van a trabajar porque sus principios van a regir su accionar. Deben conocer sobre la elaboración de políticas culturales, porque son quienes a partir de diagnósticos, de consensos y el marco conceptual deben elaborarlas. Deben disponer de instrumentos de planificación para poder

programar y evaluar, realizar el análisis del entorno, de organizaciones, la definición de objetivos, la elaboración de líneas estratégicas y los mecanismos para ejecutarlas. También resulta trascendente el conocimiento de los principios jurídicos y de la economía de la cultura que regulan los diferentes sectores, de las industrias culturales, de la comunicación, y los marcos institucionales, formas de contratación y de propiedad intelectual”⁸. Estas son algunas de las competencias de las que se debe servir un gestor cultural, y es así que desde el proyecto se gestionaron cursos de capacitación, que doten a los actores culturales de algunas de estas aptitudes.

En el año 2014, se dictó el curso “Comunicación en la Gestión Cultural” para todos los sectores de la ciudad de Villa María, gestionado desde este proyecto. En el primer encuentro se expuso la importancia que reviste la comunicación dentro de la cadena de valor de las industrias culturales, haciendo hincapié en la web 2.0, y se planteó tal temática porque la comunicación es el área menos desarrollada dentro de la cadena de valor y hasta podría decirse que la más importante porque a partir de ella queda constancia del trabajo realizado y se genera una réplica social que va más allá de la mera exposición artístico-cultural. En el segundo encuentro del mismo curso se trabajó con proyectos particulares presentados por los inscriptos, bandas musicales, grupos de danza, talleres literarios, productores audiovisuales, entre otros.



⁸ Aballay, Silvia; Avendaño Manelli, Carla; “Gestión Cultural, entre conceptos lejanos y realidades cercanas”; Villa María; 2010.



Taller de Comunicación en la Gestión Cultural

Finalizando el año 2015, se llevó a cabo el taller “Herramientas Básicas para el Diseño de Programas y Proyectos Culturales”. En este encuentro se brindaron los elementos principales para diseñar una propuesta cultural, los cuales podrían resumirse de la siguiente manera: Justificación; Objetivos generales y específicos; Metodología y estrategias; Ubicación espacio-temporal; Presupuestación; Gestión de los Recursos Humanos y; Evaluación.



TALLER “HERRAMIENTAS BÁSICAS PARA EL DISEÑO DE PROGRAMAS Y PROYECTOS CULTURALES”

Cada uno de estos puntos, pueden propiciar a la vez, nuevas capacitaciones destinadas a profundizar cada uno de los temas abordados. Es así que en el año 2016 el ciclo de capacitaciones se inauguró con el curso de marketing para músicos: “Marketing Remix”, coordinado por un profesional de comunicación que a su vez es músico y miembro de una banda destacada en la región. De tal encuentro se concluyó que en muchas ocasiones no importa cuán bueno resulta ser

el trabajo que uno desempeña dentro de su profesión si el mismo no es acompañado de una gestión eficiente del proyecto, en este caso, del proyecto musical.



Curso de Marketing para Músicos

Como se ha mencionado anteriormente, resulta crítico que los hacedores culturales tengan las herramientas conceptuales y metodológicas para la elaboración de políticas culturales. Estas capacitaciones dictadas en Villa María, desde este proyecto, pretenden ir ampliando el espectro hasta llegar a formar gestores culturales en condiciones de formular políticas culturales. Si lo que se pretende es una transformación de la sociedad villamariense, o de cualquier otro punto geográfico en Argentina, en términos de cultura, pues las políticas públicas en esta materia resultan cruciales. Néstor García Canclini cuando define a las políticas culturales no sólo las define como intervenciones realizadas por el Estado, sino también las realizadas “por las instituciones civiles y los grupos comunitarios a fin de orientar el desarrollo simbólico, satisfacer las necesidades culturales de la población y obtener resultados para un tipo de orden o de transformación social”⁹.

Otro de los objetivos que se plantea el proyecto es “Profesionalizar a los hacedores culturales”. Esta profesionalización no sólo pasa por el terreno de la gestión, sino que se debe procurar dotar a los artistas de más herra-

⁹ García Canclini, N., “Apuntes tomados en el Seminario de la Maestría en Gestión Cultural”, Universitat de Barcelona, 1999.

mientas vinculadas a su arte, su técnica, su medio. Es así que se dictó en el año 2015 la Primer Clínica de Obras para Artistas Visuales de la Ciudad. Tal actividad representó un espacio de formación profesional al que no muchos hacedores culturales pueden acceder, ya sea por cuestiones económicas o por la falta de tales espacios de debate. En la Clínica participaron 15 artistas visuales profesionales, donde cada uno expuso una obra en particular y la sometió a debate entre sus colegas, todo esto, coordinado por un profesional especializado en clínica de obras.



Clínica de Obras para Artistas Visuales

“En 2012, el Estado Nacional destinó a la cultura el 0,52% del presupuesto total, la cifra más alta registrada desde 2002. El rubro de mayor incremento en el gasto total en cultura es el de programas culturales, que prácticamente se cuadruplicó en once años. El valor agregado de las actividades culturales aporta nada menos que el 3,8% del PBI, y genera, entre empleos directos e indirectos, más de 469 mil puestos de trabajo que equivalen al 2,9% del empleo total. En suma, el peso económico de la cultura supera en veinte veces a la pesca, tres veces a la minería y es una vez y media superior a la energía”¹⁰. Estos son datos más que alentadores, pero todos esos beneficios, puestos de trabajo, etc. responden en su mayoría a los grandes actores de las industrias culturales, y estamos hablando de la industria discográfica, la industria del cine, la televisión, etc. Resulta más sencillo, de alguna

manera, ser un gestor cultural en Capital Federal, La Plata, Rosario o Córdoba, pero ¿qué pasa en el interior de las provincias donde el circuito informal es el preponderante? También son fuente potencial de ingresos, entre otros beneficios inmateriales que resultan sumamente valiosos, pero como mencionó un artista en uno de los cursos dictados desde este proyecto: “los beneficios inmateriales no me ayudan a pagar el alquiler mensual”. “Hoy en día, la economía creativa tiende a concentrarse en grandes ciudades del mundo que ya son lugares importantes de capital financiero, inversión y poder, o que tienen un legado histórico significativo de mezcla cultural y social”¹¹. Entonces ¿de qué manera se puede promover la comercialización de productos artísticos? En el año 2016, la Municipalidad de Villa María destinó un espacio para la compraventa de arte durante el Festival Internacional de Peñas de Villa María, y en el mes de Septiembre y Octubre, en el marco del 149º Aniversario de la Ciudad, se celebró el Festival *Villa María Vive y Siente*, el mismo “se construye sobre la premisa de que la creatividad artística y el disfrute de los bienes culturales socialmente producidos debe ser promovida para fortalecer el crecimiento conjunto de toda la comunidad. En variados espacios diseñados y acondicionados ad hoc se presentarán muestras interactivas para niños, jóvenes y adultos, instalaciones sonoras para descubrir el sentido lúdico de la música y el sonido, exposiciones de arte, espectáculos teatrales, musicales y literarios. Así, el Festival aspira a la promoción de estas formas de construcción de sentido y a profundizar la inclusión y la participación de todos los ciudadanos en ellas”¹².

Por otro lado, otro proyecto como es la Unión de Músicos Villamarienses (UNIMUV), está haciendo lo mismo con la industria musical local, que ha venido dando hasta la actualidad muy buenos resultados. Tal es así, que en la edición argentina de la revista Rolling

¹⁰ Atlas Cultural de la Argentina, Ministerio de Cultura, 2014.

¹¹ “Informe sobre la Economía Creativa, Edición Especial 2013”, Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), México

¹² Vive y Siente, Sitio Web Oficial.

Stone del mes de mayo de 2016, se publicó una nota con el título ¿Por qué Villa María se volvió un polo musical?, a tal pregunta, el Director de la Licenciatura en Composición Musical con Orientación en Música Popular, Claudio Vittore respondía: “la matriz histórica en las universidades, en general, es la música centroeuropea, con los lineamientos griegos y romanos, con Beethoven, Bach y Mozart a la cabeza, en cambio nosotros ubicamos como géneros vectores en la educación al tango, el jazz, el folclore y el rock”, de esta manera la Universidad Nacional de Villa María fue la primera en proponer una carrera, ya hace veinte años, de composición musical, con orientación en música popular¹³.

Otro objetivo abordado por el proyecto indica: “Elaborar un diagnóstico sobre cada uno de los sectores de las industrias culturales villamarienses”. “El primer desafío para los responsables de la formulación de políticas es obtener datos fiables sobre las actividades culturales y creativas. Los datos globales a nivel nacional sobre flujos, contribuciones y productos culturales no proporcionan el tipo de información que se necesita para entender las dinámicas de las ciudades y las regiones. Las estadísticas culturales son, a menudo, irregulares y poco fiables, ya que están diseñadas para conocer únicamente aquellas cosas que se considera vale la pena medir, particularmente como justificante de financiación pública. Dada la dificultad de obtener indicadores económicos formales a nivel local, ¿cómo puede evaluarse adecuadamente el dinamismo y la magnitud de la economía creativa? Por ejemplo, la investigación en los países en desarrollo puede beneficiarse de estudios de caso contextualizados, que a menudo son de mayor utilidad que las encuestas a gran escala”¹⁴. De esta manera, para conocer lo que está ocurriendo con las industrias culturales de Villa María, se procedió a realizar un diagnóstico de cada uno de los sectores. Así, entre finales de 2015 y

principios de 2016 se avanzó con los análisis de situación de tres sectores locales: Artes Visuales, Letras y Artes Escénicas. Aquí apareció un escollo para el proyecto al no haber definido una herramienta metodológica bien planteada sobre cómo hacer un correcto relevamiento del estado del sector en cada una de las industrias culturales identificadas, lo que derivó en desechar los análisis de situación realizados en tales sectores locales.

Van apareciendo nuevos objetivos, cada vez más ambiciosos, como son la formación de públicos o audiencias culturales, y también, generar alianzas y consolidar estrategias de sustentabilidad de las industrias culturales locales.

La generación de audiencias o públicos culturales es uno de los puntos de cualquier política cultural que se precie de eficiente y bien planteada. El Consejo Nacional de la Cultura y las Artes del Gobierno de Chile, ya indicaba en el año 2014 respecto a la cultura, que se trata de “un sector que requiere de estímulos y educación previa para la generación de audiencias, y en el que las externalidades producidas son siempre positivas”¹⁵. La UNESCO reconoce 5 externalidades que se logran “cuando se invierte en cultura”: generación de ingresos y creación de empleo; ventajas sociales y educativas; potenciación de la innovación y la creatividad; y mejora de la calidad de vida en el plano local.

La Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación la Ciencia y la Cultura publicó en el año 2014, las conclusiones de la “Encuesta Latinoamericana de Hábitos y Prácticas Culturales”, un estudio realizado durante todo el año 2013 en más de 16 países latinoamericanos. Una de las conclusiones expuestas indicaba que se percibía en la población mayor interés por las actividades culturales. Si es así, ¿por qué entonces sigue la problemática de la falta de público en muchas de las actividades de naturaleza cultural que se dan por lo menos en las ciudades pequeñas?, ¿se trata de problemas en la es-

¹³ Revista Rolling Stone n° 218, Edición Argentina.

¹⁴ “Informe sobre la Economía Creativa, Edición Especial 2013”, Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), México

¹⁵ Consejo Nacional de Innovación para el Desarrollo, Gobierno de Chile, 2007.

trategia de comunicación del evento?, ¿la propuesta no resulta atractiva? o ¿la entrada es muy costosa? Considerando por ejemplo lo que sucede con el teatro independiente al menos en Villa María, la falta de público resulta una constante, están los amigos, familiares, colegas y aun así quedan muchas sillas por llenar, esto no sucede con todas las obras, algunas representaciones han resultado muy exitosas e incluso fueron invitadas para recrearlas en otros países, lo que da cuenta de la calidad de los productores, actores y directores. Pero retomando lo que sucede en la mayoría de los casos, donde la afluencia de público no es muy alta, se podría pensar que es porque la entrada es muy cara. Pero resulta que no, el precio de las entradas es el cuarto motivo por el cual una persona no acude a eventos o manifestaciones artístico-culturales, y esto está fundamentado por el estudio sobre prácticas culturales citado precedentemente. El primer motivo es “porque no le interesa”¹⁶. Este estudio también revelaba que en Argentina, por ejemplo, el 33% de la población encuestada no había acudido al teatro en más de un año, pero se debe considerar además, que las personas encuestadas son próximas a los grandes circuitos teatrales argentinos. “El grado de disfrute de los bienes culturales se encuentra tremendamente condicionado por las variables de educación, edad y nivel socioeconómico. La influencia de estas variables puede ser modificada por políticas públicas que faciliten el acceso a los bienes culturales por parte de todos y promuevan la existencia de una oferta plural y de fácil acceso. Sin duda la educación aparece una vez más como la palanca más decisiva para transformar esta realidad”¹⁷. El desarrollo de audiencias culturales es otro desafío que se plantea el proyecto y que indudablemente requiere de la cohesión de varios sectores. Particularmente el Instituto de Extensión de la Universidad Nacional de Villa María, brinda a la comunidad más de 19 proyectos y programas vinculados a la

educación y la cultura, pero aún así es necesaria la intervención del gobierno municipal e indudablemente de políticas culturales de orden nacional.

El desafío más reciente planteado por el proyecto consiste en definir una metodología de abordaje de las empresas de base cultural. Como se explicó anteriormente, hay un ecosistema cultural bastante variado e interesante tanto en Villa María como en la región, pero no hay empresas que formen parte de las industrias creativas que se encuentren consolidadas. Tal es así, que desde la observación del potencial que tienen los actores culturales de la región y anclados en los más de diez años que tiene en Instituto de Extensión en materia de desarrollo y promoción del emprendedorismo es que se planteó recientemente la posibilidad de elaborar programas de formación para emprendedores culturales que deriven en el desarrollo y consolidación de empresas de base cultural que puedan ser asistidas a través de programas de mentorías, asesoría profesional y asistencia técnica como la que brinda la reciente Incubadora de Empresas de la Universidad Nacional de Villa María.

“La informalidad es tal vez el mayor enemigo de la prosperidad de las industrias culturales. Sin un contexto que permita formalizar el trabajo, el incentivo para que el artista decida ocuparse de tiempo completo en sus actividades de creación y producción de bienes y servicios culturales, es casi inexistente”¹⁸.

La profesionalización de la empresa y la gestión empresarial surge como una de las necesidades más fuertes entre los que se desempeñan en el ámbito cultural. Un producto cultural para que sea sustentable tiene que tener una visión empresarial. “Las empresas culturales y creativas juegan hoy, en el contexto de la creación y el conocimiento, un papel más importante en la economía del conocimiento. Estas empresas aportan al tejido social el componente cultural, y están innovando en la transmisión del

¹⁶ “Encuesta Latinoamericana de Hábitos y Prácticas Culturales 2013”; OEI; 2014.

¹⁷ “Encuesta Latinoamericana de Hábitos y Prácticas Culturales 2013”; OEI; 2014.

¹⁸ “Industrias Culturales de Santiago de Cali: caracterización y cuentas económicas”; Proyecto Industrias Culturales de Cali, 2010.

*acervo cultural de las comunidades humanas. De esta manera, las empresas de base cultural y creativa pueden definirse como aquellas que involucran los siguientes elementos: creatividad, talento individual, propiedad intelectual, naturaleza cultural, enfoque en la creación, producción y distribución de bienes y servicios, y búsqueda del bienestar y la generación de empleo y riqueza de quienes trabajan en ellas*¹⁹.

“Las industrias creativas constituyen un componente cada vez más importante en las economías post-industriales basadas en el conocimiento. No sólo contribuyen al crecimiento económico y a la creación de empleo, sino que también actúan como elementos vehiculares en la transmisión de la identidad cultural, aspecto éste esencial en la difusión y promoción de la diversidad cultural”²⁰.

Varios objetivos planteados por el proyecto se han logrado alcanzar:

- La identificación de los actores culturales del circuito tanto formal como informal a través de la Plataforma de Artistas de Villa María.
- La formación de gestores culturales a través de los cursos y talleres en comunicación y elaboración de proyectos culturales.
- La profesionalización de artistas en su campo a través de la Primer Clínica de Obras para artista visuales que se seguirá manteniendo para otros sectores.
- La promoción de espacios de comercialización de bienes de naturaleza cultural.

Restan muchos otros objetivos por lograr, pero a más de dos años de su creación, el proyecto “Industrias Creativas Villa María” sigue funcionando, gracias al apoyo del Instituto de Extensión de la Universidad Nacional de Villa María, la Subsecretaría de Cultura de la Municipalidad de Villa María y gracias a los artistas de la ciudad.

El desarrollo de las industrias culturales locales requiere por sobre todas las cosas persistencia. Los hacedores culturales o colectivos artísticos suelen actuar más rápido que las instituciones públicas, y lo logran movidos por el entusiasmo, el compromiso y el amor que sienten por lo que hacen. Todavía así, resulta importantísimo que las instituciones públicas a través de sus profesionales y anclados al compromiso que tienen con la comunidad en la que se insertan contribuyan al diseño, desarrollo y fomento de sus industrias culturales.

¹⁹ Revista TEC Empresarial, Vol.6, Colombia, 2012.

²⁰ “Comprender las Industrias Creativas”, UNESCO, 2006.

Integrando saberes el cultivo de la kiwicha en Cafayate, Salta

*Puche Ricardo Andrés
Bayón de Torena Nélida
Guanco Juan José
Torena Karina Fernanda*

Universidad Nacional de Salta

RESUMEN

El trabajo se enmarca dentro del Proyecto de Extensión con Participación Estudiantil aprobado por la Secretaría de Extensión de la Universidad Nacional de Salta titulado “*Revalorizando los saberes autóctonos Quiñoa, Kiwicha y Algarrobo en Animaná – San Carlos*”. Propone integrar conocimientos técnicos científicos y prácticos sobre la producción y el uso del cultivo andino “Kiwicha” (amaranto) junto a estudiantes secundarios de formación agronómica del Centro Tecnológico de Educación Técnica N° 3155. Se incorpora para el estudio y la difusión una parcela experimental con la “nueva” vieja especie de producción ancestral de la Región de los Valles Calchaquíes. Asimismo promueve la difusión del valor alimenticio de la especie para mejorar la dieta de las familias así como, la posibilidad de incorporar su producción en los sistemas agrícolas a modo de diversificación productiva. Por lo tanto, sus objetivos consisten en comparar en campo tres cultivares de la especie amaranto, conocer el cuidado del proceso productivo, la cosecha y pos cosecha con posterior uso alimenticio, construyendo en forma conjunta el conocimiento empírico y teórico de esta producción en una región ecológica de alto potencial productivo.

Dentro de las actividades se destaca la organización de talleres con la participación de alumnos y docentes de la Escuela y, alumnos y docentes de la Universidad, tanto en cam-

po como en aula. Los primeros consistieron en la aplicación de un diseño científico en la parcela experimental, el seguimiento del proceso productivo a través de la intervención del docente, estudiantes secundarios y participantes del proyecto de extensión en distintos momentos del cultivo (siembra, cuidado de las plantaciones, cosecha y acondicionamiento del grano, limpieza y lavado). Tendiendo a una producción sana se aportó desde la universidad la aplicación del hongo denominado *Bauveria* sp con el fin de realizar un ensayo para el control biológico de insectos en el cultivo, práctica de interés actual en los estudios universitarios.

La experiencia concluyó con un taller áulico integrador donde el trabajo de campo se cotejó con los resultados de estudios realizados en laboratorio en el marco de un proyecto de investigación INTA AUDEAS-CONADEV. La sistematización abordó aspectos tales como la caracterización botánica de los tres cultivares, tasa de crecimiento, coloración de los diferentes órganos permitiendo reconocer y comprender las similitudes y diferencias observadas y registradas en campo. Por último, lo trabajado se plasmó en folletos para su lectura en el curso y difusión en la comunidad a partir de la experiencia de los participantes. El interés por la temática generó la participación de docentes de distintos espacios curriculares y un gran número de estudiantes de diferentes cursos, secundarios y universitarios, lo que llevó a la apropiación del conocimiento en la mayoría de la comunidad edu-

cativa. Los temas abordados son altamente valorados por los estudiantes y docentes de Cafayate particularmente ya que se sustentan en sus prácticas culturales ancestrales, promueven la diversidad vegetal, son agradables para el consumo en comidas dulces y saladas y sobretodo, por la excelente respuesta agronómica observada en el desarrollo de la especie.

INTRODUCCIÓN

La experiencia se desarrolló con estudiantes y docentes del Centro Tecnológico de la Escuela de Educación Técnica N° 3155 de Cafayate, durante el período comprendido entre setiembre de 2015 a mayo de 2016. Esta institución se ubica en la ciudad de Cafayate (distante a 186 km de Salta Capital) y concurren a ella estudiantes de la propia ciudad y de parajes vecinos como Animaná y San Carlos.

El nombre de Cafayate es de origen quechua y significa “cajón de agua”, aunque la traducción en lengua diaguita es de “sepultura de peñas”. Si bien, son muchas las hipótesis del significado de su nombre, a esta tierra hoy se la conoce como “la perla de los Valles Calchaquíes” o, “la tierra del sol y del buen vino”.

El clima del valle es semiárido y frío, con un período libre de heladas relativamente corto, con vientos secos y precipitaciones de verano que no superan los 170 milímetros. Estas condiciones inciden en el tipo de producción agropecuaria desarrollada, la que exige disponer de abundante agua de riego (vid y pimiento para pimentón).

En los últimos años, en la búsqueda de diversificación de actividades económicas, se ha promocionado la belleza de sus paisajes y la existencia de prácticas culturales de origen Calchaquí, ofertas que permitieron desarrollar el turismo y posicionar a la región como lugar obligado de visita a turistas nacionales e internacionales.

En este contexto de valorización, ambiental y cultural, las instituciones educativas de orientación agropecuaria buscan desarrollar una currícula con proyectos “innovativos”

que incluya producciones alternativas (agrícolas, ganaderas o artesanales) ya sea introduciendo nuevas propuestas o, rescatando las propias e incorporándoles valor agregado. De este modo, el Centro Tecnológico en interacción con la Universidad Nacional de Salta con las carreras de Ingeniería Agronómica, Ingeniería en Recursos Naturales y Nutrición desarrollaron la producción y el aprovechamiento de la especie autóctona americana “Kiwicha” o “Amaranto”, donde el proyecto de extensión se convirtió en el espacio de conversación de los saberes y narrativas en una instancia de articulación entre la intuición a partir de lo observado y la lógica, a partir de estudios diversos propios y externos.

OBJETIVOS

Objetivo General

El trabajo de extensión tuvo como objetivo integrar conocimientos técnicos, científicos y prácticos sobre la producción del cultivo andino “Kiwicha” (amaranto) junto a estudiantes secundarios de formación agronómica del Valle Calchaquí de Salta. Asimismo promovió la difusión del valor alimenticio de la especie y su incorporación en la dieta alimenticia de las familias.

Objetivos Específicos

Entre los objetivos específicos se plantearon los siguientes:

1. Comparar tres cultivares de la especie amaranto, rescatando las características morfológicas y agronómicas.
2. Conocer el manejo agronómico del ciclo productivo y los resultados de la producción.
3. Promover la incorporación de su producción y el uso en la alimentación familiar rescatando el valor social que tuvo en tiempos pasados.

METODOLOGÍA

La propuesta metodológica se asienta en la pedagogía de la “presencia” ya esbozada por Gómez da Costa (2000) donde se alienta a privilegiar la reciprocidad y el compromiso con la adolescencia en la construcción de su identidad; en nuestro caso una presencia desde intereses escolares y desde los saberes propios de su cultura. Se produjo el encuentro en un tiempo y espacio único entre dos niveles formativos educativos, el secundario y el universitario, con la finalidad de entrelazar conocimientos, gestos, palabras y generar confianza a partir de un denominador común: la producción de un cultivo americano olvidado tanto en su producción como en su consumo.

Los participantes que compartieron las acciones fueron alumnos de segundo y tercer año junto a los docentes de esos cursos; además intervinieron los estudiantes universitarios que cursan materias de tercer y cuarto año provenientes de la región del Valle Calchaquí (Animaná y de Cafayate de la provincia de Salta) y de la Quebrada de Humahuaca (provincia de Jujuy). Estos últimos acompañados por docentes universitarios y graduados de agronomía.

La experiencia de la producción de tres ecotipos distintos identificados por su lugar geográfico de procedencia fue desarrollada por los alumnos secundarios con la colaboración y la mirada de los alumnos universitarios que en instancias de taller construyeron saberes y generaron lazos que permitieron crear nuevas relaciones humanas además de las institucionales.

ACTIVIDADES Y ESTRATEGIAS

Las actividades y estrategias desarrolladas tuvieron su eje en la producción de amaranto en una parcela experimental; se sumó el proceso productivo con la organización de talleres y la construcción de folletos participativos para su difusión.

1. Instalación de la parcela experimental con tres tipos de amaranto.

Se trabajó en conjunto, estudiantes y grupo docentes, en el diseño del ensayo del cultivo, utilizando los instrumentos propios de la disciplina de la agronomía. Se abordaron las características climáticas, el suelo y el cultivo de tres ecotipos de amaranto, de ciclos distintos (largos, intermedios y cortos) que se distribuyeron en la parcela. En todos los casos se conformaron grupos pequeños dirigidos por un docente, los cuales tenían a su cargo la delimitación de las parcelas y la siembra de los distintos tipos. Se inició con el reconocimiento de semillas y la demostración de la siembra, procediendo luego los estudiantes a realizar la práctica en los surcos de la parcela asignada.

2. Seguimiento del proceso productivo.

Con la intervención de docentes y estudiantes secundarios, así como participantes del proyecto de extensión se realizaron la mayoría de las actividades del cultivo para favorecer y observar su desarrollo; entre ellas se realizaron conjuntamente el riego, raleo, refalle, cosecha y pos cosecha. Durante el periodo de vacaciones las actividades estuvieron a cargo de los estudiantes universitarios, residentes en Cafayate y San Carlos, quienes se abocaron al control sanitario y la aplicación de un bioinsecticida preventivo (*Bauveria* sp.) que cátedras de la universidad están ensayando como estrategia sanitaria para detener el ataque de insectos en cultivos.

3. Organización de talleres con la participación de alumnos y docentes de la Escuela y alumnos y docentes de la Universidad, tanto en campo como en aula.

La estrategia se basó en realizar primero las tareas de campo y luego las tareas de aula. La sistematización de las actividades tuvo como ejes de trabajo el origen del cultivo, las formas de producción, las elaboraciones comerciales, las propiedades nutricionales, las prácticas agronómicas y comerciales en otros países.

Se concluyó con un Taller final integrador de conocimientos; se relacionaron los datos teóricos obtenidos en estudios de laboratorio de la Facultad de Ciencias Naturales de la Universidad y los datos registrados durante las observaciones de campo.

4. Elaboración de folletos de difusión conteniendo la especie cultivada, sus características, manejo agronómico en el valle, características nutricionales, usos en la alimentación humana y algunos beneficios en la salud.

RESULTADOS LOGRADOS

1. Siguiendo el diseño experimental planteado los estudiantes secundarios y sus docentes, así como de los alumnos de la Universidad participaron en todo el proceso productivo del amaranto. La superficie de producción lograda alcanzó los 100 m². (Figuras N° 1 y N° 2)



Figura N° 1. Siembra de amaranto






Figura N° 2. Cultivo establecido

2. La integración de conocimientos empíricos y conocimientos técnico-científicos provenientes de la universidad partió de la sistematización y el análisis de los diversos resultados, lo que permitió identificar los ecotipos, comparar el comportamiento fenológico (emergencia, crecimiento vegetativo, inicio de panoja, etc.) y los resultados productivos. Además se compartió y construyó conocimientos sobre la caracterización botánica de los tres cultivares partiendo de la coloración de los diferentes órganos, las formas de sus inflorescencias y tasa de crecimiento, lo que permitió reconocer y comprender las similitudes y diferencias de los cultivos. Así los resultados fueron:

- a. Reconocimiento por colores de los tipos de amaranto en plantines correspondientes al amaranto Cachi, amaranto Córdoba y amaranto Octubre (Cuadro N° 1)



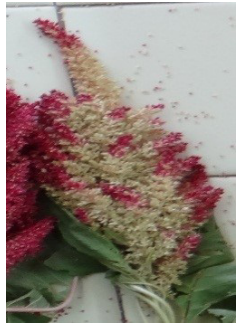



Cuadro N° 1. Plantines de amaranto de tres ecotipos.

Ecotipo	Cachi	Córdoba	Octubre
Estado fenológico	Emergencia	Emergencia	Emergencia
Estado morfológico			

b. Comparación de estados fenológicos a los a) 90 días y b) 120 días que muestran el ciclo productivo de cada ecotipo (Cuadro N° 2). El esta-

do fenológico de antesis observado señala crecimiento más rápido lo que se corresponde con el estado de grano pastoso.

Cuadro N° 2. Ciclo de vida en tiempo y aspecto morfológico.




Ecotipo	Cachi	Córdoba	a
Estado fenológico (a)	Inicio de panoja	Inicio de panoja	Antesis
Estado morfológico (a)			
Estado fenológico (b)	Llenado de grano	Llenado de grano	Grano lechoso- pastoso
Estado morfológico (b)			

3. Taller integrador

Este taller consistió en mostrar los resultados obtenidos en laboratorio a partir del material recolectado y cosechado en la parcela. Se destacó el uso de instru-

mentos sencillos como la lupa y la cámara fotográfica. En este sentido se trabajó sobre la identificación de las flores y los estadios de los granos que presentaron los diferentes ecotipos (Cuadro N° 3)

Cuadro N° 3. Flores y frutos de los tres ecotipos vistos en lupa.

Ecotipo	Cachi	Cordoba	Octubre
Flores y granos			

También se compartieron los rendimientos obtenidos en la parcela para cada tipo de amaranto a partir de los datos obtenidos por los estudiantes. Se extrapolaron los resultados al valor de una hectárea.

De este análisis realizado el tipo de amaranto recomendado por los estudiantes fue: Amaranto Cachi, por su rendimiento y fácil pos cosecha, desgranado sencillo (Tabla N° 1).

Tabla N° 1. Rendimientos de los ecotipos

Ecotipo	Rendimientos		
		Kg/m ²	Kg/ha
Cachi	6.5 kg/35 m ²	0.1857	1,857
Córdoba	4.5 kg/30 m ²	0.1500	1,500
Octubre	5.8 kg/38 m ²	0.1526	1,526

A lo señalado anteriormente se suma la apreciación sobre la disponibilidad de un grano limpio, sin impurezas y de buen desarrollo de la planta en el ambiente seco del valle. Se asoció estas respuestas agronómicas con la proveniencia del ecotipo, es decir de Cachi, departamento del Valle Calchaquí.

En cuanto al valor nutritivo y usos se reflexionó sobre la importancia de los alimentos en la salud; se analizó la función de la proteína del amaranto (que contiene aminoácidos esenciales) y se hicieron recomendaciones sobre su uso en las comidas. Se rescataron las producciones comerciales de la zona como bombones, panes y empanadas y se incursionó en otros usos de alimento cotidiano como hamburguesas, flanes, entre otros.

4. Producción de un folleto denominado “CULTIVOS AUTÓCTONOS: EL AMARANTO”.

La construcción provino de los estudiantes y participantes de la Universidad, sin embargo los alumnos secundarios se comprometieron a reformularlo en función de la experiencia propia y el uso que próximamente le den a este alimento sus familias. (Ver Figura N°3)



Figura N° 3. Folleto “CULTIVOS AUTOCTONOS: EL AMARANTO”

CONCLUSIÓN

Los aspectos surgidos y ponderados dentro de la evaluación de la experiencia que cada uno de los integrantes realizó son diversos.

Se destaca la planificación y ejecución de las acciones teniendo en cuenta la disponibilidad de tiempo y las capacidades formativas de cada integrante. Ello se condice con la disciplina elegida por cada uno, es decir ciencias agropecuarias y de la salud y, con las distintas etapas formativas por las que transitan los participantes, alumnos universitarios de tercer y cuarto año, graduados, docentes.

Para la mayoría fue una experiencia novedosa y enriquecedora ya que permitió interactuar con otro nivel educativo, aplicar conocimientos estudiados en su carrera en una realidad concreta y relacionarse con otros actores rescatando experiencias y aprehendiendo técnicas e instrumentos de trabajo diferentes a los utilizados cotidianamente en sus carreras.

En todos los casos el éxito se afirmó en el uso de las herramientas informáticas que permitieron la comunicación continua favoreciendo la interacción y la definición de acuerdos sobre cambios coyunturales.

Se entiende que los resultados fueron óptimos por la interacción lograda entre los conocimientos académicos de diferentes niveles de formación, secundarios y universitarios; sobre todo por la discusión e incorporación de conocimientos vinculados a la producción moderna con el rescate y revalorización de la historia y la cultura que ostentan.

ta la región de los Valles Calchaquíes. El proceso de extensión estuvo acompañado por participantes que portan vivencias y saberes ancestrales transmitidos por sus abuelos que son aplicables a esta región y a esta producción en particular.

La propuesta del proyecto se sostiene ya que se cuenta con alumnos y docentes interesados en establecer una articulación fluida, entre la universidad y las instituciones educativas, que permita colaborar con el fortalecimiento de las identidades culturales de orígenes ancestrales, en particular revalorizando las producciones autóctonas que en el tiempo han perdiendo su valor social a pesar que en otros espacios geográficos, europeos y asiáticos, son altamente estimados.

Por último se destaca que el presente trabajo sentó las bases para generar la continuidad de un nuevo proyecto de extensión denominado “Compartiendo *estudios ambientales, agronómicos y socioculturales en espacios educativos del sur del Valle Calchaquíes*”, que actualmente cuenta con la aprobación de la Secretaria de Extensión de la Universidad. La presencia del equipo en la zona permitirá acompañar la continuidad del apoyo a la producción de amaranto incorporado en la currícula por el docente y continuar con pequeños ensayos de investigación.

BIBLIOGRAFÍA

- Bayón de Torena, N. y otros. 2009. Ecotipos de amaranto (*Amaranthus caudatus* L.) del Valle Calchaquí en el Valle de Lerma-Salta. Experiencia con fertilización orgánica. IV Jornadas de Comunicaciones de la Facultad de Ciencias Naturales.
- Bayón de Torena, N. PRODUCCIÓN DE KIWI-CHA O AMARANTO (*Amaranthus caudatus* L., *Chenopodium quinoa* Willd.).2007. Catálogo de tecnologías para pequeños productores agropecuarios PROINDER. Serie de estudios e Investigaciones N° 13. ISBN 978-978-9184-51-6.
- Bayón de Torena, N, y R. Guantay. 2007. Saberes y sabores andinos-Cachi-Salta. Taller de comida y feria de promoción de la quinoa. II Foro Latinoamericano de Montañas. Facultad de Ciencias Agrarias. Universidad Nacional de Jujuy.
- Gómez Da Costa, Antonio. 2000. El educador tutor y la pedagogía de la presencia. En Emilio Tenti Fanfani (compilador), Buenos Aires. Editorial Losada S.A.
- Página web oficial del Ministerio de Cultura y Turismo de la Provincia de Salta

La educación sexual integral en las escuelas y la extensión universitaria: Andamiaje de docentes en formación continua y aprendizaje de docentes noveles

*González, Daniela Nora
Florentín, Irma*

**Facultad de Psicología
Universidad de Buenos Aires**

RESUMEN

El presente trabajo, es producto del análisis y la reflexión sobre algunos resultados de la experiencia desde un proyecto de extensión universitaria, en el marco de la Cátedra de “Didáctica Especial y Práctica de la enseñanza” del Profesorado de Psicología UBA. Se trata del desarrollo de una propuesta de “Andamiaje de la práctica docente para el abordaje de la Educación Sexual Integral” cuyo fin es contribuir a la profesionalización de docentes noveles y docentes en formación continua.

Las prácticas docentes constituyen una preocupación, en la formación inicial y continua, desde las instituciones formadoras que buscan generar espacios para el desarrollo de buenas prácticas de enseñanza. A tales fines, desde un grupo de docentes de la cátedra, pensamos en la extensión, como un lugar de doble profesionalización, para enriquecer la experiencia de los recién egresados y acompañar a los docentes con trayectoria en la innovación respecto de algunos saberes. Así, se generó un espacio de capacitación no arancelada, desde la universidad pública, abordando un tema complejo, la E.S.I., considerado de interés educativo Nacional por el Ministerio de Educación de la Nación. La experiencia se efectuó con un grupo de egresados del Profesorado de Psicología de

la U.B.A. en una tarea colaborativa con sus profesoras y coordinadoras del proyecto. En forma conjunta se trabajó en el diseño de los encuentros, los contenidos, las estrategias para trabajarlos, los materiales y recursos para la implementación, incluyendo algunas formas de evaluación de los aprendizajes de los docentes que participarían como parte de su formación continua, en la propuesta.

Para la construcción de una propuesta ajustada a las necesidades de quienes se inscribieron, en cada inscripción online, se indagaron intereses y necesidades de lxs maestrxs, a través de una encuesta diagnóstica. Esta permitió un estudio de situación realizado mediante un cuestionario escrito semiestructurado que pretendía indagar saberes, recursos y requerimientos de la población destinataria, a la vez que representaciones vigentes, sabiendo que algunas se visualizarán en el diagnóstico, y otras en los momentos de trabajo, análisis y reflexión de situaciones en los encuentros. Al cierre se entregó un cuestionario, anónimo autoadministrable para evaluar la propuesta.

PROPÓSITOS:

- Habilitar espacios de intercambio, reflexión y formación permanente y continua para profesores noveles y expertos.
- Generar experiencias de enriquecimiento mutuo y construcción de saberes vigentes y contextualizados.

OBJETIVOS:

- Comprender la importancia del trabajo articulado de las instituciones educativas con las organizaciones sociales y las familias.
- Identificar los alcances y límites de la escuela en relación con la Educación Sexual Integral en tanto es un derecho humano.

RESULTADOS:

El trabajo enriqueció la formación académica en muchos aspectos, potenciando condiciones para generar prácticas reflexivas y transformadoras, con compromiso ético y posicionamiento ideológico tanto de lxs noveles docentes, como de lxs que participaron en la capacitación como parte de su formación permanente.

La tarea generó en lxs docentes implicación, compromiso y aprendizaje, otorgándole sentido formador a la experiencia. Así permitió concretar una empresa colectiva, definida a través de la participación de las personas en distintas actividades, que demandó una respuesta negociada, un repertorio compartido de formas de hacer, de decir y de actuar.

La capacitación, recibió una evaluación muy positiva de quienes se inscribieron para capacitarse.

Palabras clave: docente novel- prácticas reflexivas- extensión

INTRODUCCIÓN

Tal como ya se ha mencionado, la formación en el campo de las prácticas profesionales docentes constituye una preocupación, en la etapa inicial y durante toda la carrera, desde las instituciones formadoras y desde los espacios educativos en general; que requieren de profesionales docentes capaces de desplegar buenas prácticas de enseñanza. Este problema nos invita a pensar en los espacios de extensión universitaria, como un lugar de doble profesionalización, en tanto es posibilitador de enriquecer la experiencia de lxs noveles docentes, recién egresadxs y a la vez, de acompañar a lxs docentes con trayectoria en la innovación respecto de algunos saberes.

Pensando este requerimiento y en el objetivo central de todo Programa de Extensión Universitaria, la articulación de la Universidad con la comunidad en la cual está inserta, la propuesta pretende acercar la producción de saberes y conocimientos disciplinares a la realidad social, a la vez que construir nuevos saberes en y con la comunidad; generando una mayor articulación entre la teoría y la práctica. Esta propuesta, se constituye como un lugar donde se aprende, se investiga y se construyen alianzas institucionales enriquecedoras para todxs lxs actores implicadxs. Se busca generar conjuntamente modos de trabajo, revisión, análisis de la propia práctica, de supuestos y teorías que entorpecen, obturan o limitan la tarea de los y las docentes, posibilitando, a través de la reflexión conjunta, la creación de alternativas ajustadas a las características de cada comunidad.

Se parte de la idea de que la Extensión Universitaria se presenta como cimiento ideológico de una Universidad democrática, libre, crítica y creativa, cuya concepción de saberes está basada en el diálogo del saber científico-humanístico y el saber popular-social. Desde esta perspectiva se requiere de todxs lxs involucradxs, capacidad de escucha, análisis y generación de propuestas acordes a las necesidades de quienes la demandan.

El Proyecto se centra en la conformación de espacios de acompañamiento, reflexión y tutorías para docentes a cargo del abordaje de

la E. S. I. (Educación Sexual Integral) en instituciones educativas, (inicialmente, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires) a los fines de colaborar en la construcción de las competencias requeridas para dicha tarea. Propuesta que pretende, no sólo abordar la reflexión y conceptualización, sino también acompañar a los maestros y maestras en terreno, en donde tiene que resolver y tomar decisiones sobre situaciones reales a diario, colaborando con lo que se plantee en el contexto real de las prácticas de enseñanza, en las salas y aulas.

Se trata de una propuesta que parte del concepto de democratización del saber encaminada a contribuir en la mayor y mejor calidad de vida de la sociedad a partir de la conformación de redes académicas y sociales que permitan estrechar vínculos entre la Universidad y otros sectores para el intercambio de experiencias y saberes. Así la Extensión, junto a la enseñanza y la investigación, potencian la actividad y el alcance de la Universidad, favoreciendo no sólo el encuentro con la comunidad de su entorno y la sociedad en general, sino también el incremento de su propia calidad de formación profesional. El diálogo entre actores extrauniversitarios y universitarios es mutuamente enriquecedor. Los primeros requieren aportes para la resolución de problemas específicos, pero la Universidad precisa insumos para actualizar, reflexionar, enriquecer y redefinir los perfiles profesionales y producir conocimiento.

De este modo la Extensión, involucra a la universidad pública en los más diversos aspectos de la sociedad, no sólo transfiriendo sino, y principalmente, creando, intentando resolver, aprendiendo y reflexionando sobre la realidad en situaciones contextuales efectivas. No se trata de ofrecer lo que sabemos hacer, sino de participar activamente en, para y con la sociedad, buscando construir un modo de colaboración, cooperación e influencia mutua en donde podamos encontrarnos, articularnos y potenciarnos. De este modo afirmamos que la Extensión Universitaria es inherente a la formación continua de la propia comunidad universitaria desde una perspectiva ético política con compromiso social.

FORMACIÓN DOCENTE Y EXTENSIÓN UNIVERSITARIA...

Muchas instituciones de educación superior han fortalecido el trabajo con la comunidad, constituyéndose en agentes de transformación social junto al Estado, sus instituciones y las organizaciones sociales. Ese trabajo, a la vez de potenciar los saberes profesionales en instancias de capacitación inicial o continua también va generando modelos profesionales de actuación intergencial, interinstitucional y con compromiso social como ya hemos mencionado.

A la vez, dada la importancia que posee la relación teoría-práctica en la Educación Superior y la construcción de identidades de profesionales reflexivos; se contempla la necesidad de enseñar realizando aproximaciones sucesivas al campo de la práctica, abordando diferentes situaciones prácticas en el contexto en el que ocurren, eludiendo lo meramente conceptual o disciplinar. Esta tarea puede concretarse desde la extensión universitaria en tanto permite afrontar vicisitudes, conflictos, preguntas, emergentes de contextos reales, promoviendo aprendizajes significativos.

Esto argumenta cómo pensamos la articulación de la universidad con el medio, basada en un modelo dialógico donde la academia y la comunidad comparten saberes y construyen conocimientos a partir de la actividad conjunta, permite configurar proyectos inspirados en la solidaridad y la inclusión, promoviendo la integración de equipos, aportando al desarrollo del trabajo cooperativo y el accionar interdisciplinario.

A partir de la implementación de talleres, de acompañamiento en encuentros de mejora institucional, de proyectos de capacitación docente, se pretende generar un aporte al empoderamiento cognoscitivo y actitudinal de los involucrados, a la vez que promover aprendizajes y conciencia crítica.

LOS DOCENTES Y LA EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL...

La Ley de Educación Sexual Integral N° 26.150 le da a la escuela un rol privilegiado como ámbito promotor y protector de derechos de niños, niñas y adolescentes. Se torna institución responsable por excelencia para llevarlos a la práctica, garantizando el cumplimiento de la norma legal, sin dejar de lado la importante colaboración que el sector salud puede y debe prestar en su implementación.

Dado que no todos los docentes han podido transitar por una experiencia de capacitación para el abordaje de la E.S.I., y que la formación integral de los niños, niñas y adolescentes escolarizados, requieren de buenas prácticas docentes; deben generarse oportunidades formativas para que los profesores y profesoras puedan encarar dicha tarea. A tales fines se crearon espacios de actualización que les permitieran trabajar temas que constituyen la E.S.I. con el respaldo de información validada y actualizada.

No resulta sencilla la tarea de abordar Educación Sexual Integral en la escuela, pues no se trata solo de trabajar conceptos en las aulas, sino de hallar respuestas a las necesidades que expresan niños, niñas y adolescentes y sus familias respecto de la temática. El lugar de los docentes, se ve conmovido en lo profesional y en lo subjetivo.

Es imprescindible considerar que el trabajo de maestros y maestras, está atravesado por las valoraciones y creencias personales que se ponen en juego a la hora de actuar en la escuela. Estas necesitan ser revisadas para poder brindar respuestas adecuadas sobre la Educación Sexual Integral, sin mirar e interpretar la sexualidad, a las dudas e inquietudes de los educandos, desde los prejuicios propios. Intencionalmente o no, por acción u omisión, las prácticas docentes transmiten las propias visiones y valoraciones vinculadas a la sexualidad.

Como antes mencionamos, la propuesta pretende acompañar la tarea de docentes noveles, docentes en formación, a maestrxs de nivel inicial y primario, directivos, a abordar

la ESI en el aula, colaborando con los requerimientos planteados en cada situación y contexto. Según lo abordado en nuestro trabajo de extensión, muchos de los temores a los que se enfrentan los docentes en su tarea, están basados en creencias, estereotipos, tabúes, prejuicios y modelos sobre la sexualidad y la educación sexual, incorporados a lo largo de la historia personal, mediante las tradiciones culturales, sociales y escolares transitadas. Otros tantos, vinculados al rol docente en la E.S.I., a los conocimientos requeridos para abordar su enseñanza, a la pertinencia de la información según la edad de los alumnos, a los modos de lograr acuerdos con los colegas, con las familias, a la opinión de las familias y la comunidad en su conjunto, los límites para la enseñanza y participación de la escuela en la E.S.I. a la incidencia de dicha enseñanza, etc.

Debido a que la tarea docente es una práctica social compleja, determinada por un momento histórico-político particular, resulta necesaria la construcción de herramientas de intervención acordes a cada situación particular. Por tal razón se generó un dispositivo de taller que propició espacios para la reflexión. Este formato favoreció constituirnos como equipo de aprendizaje a la vez que de investigación e intervención social.

Conjuntamente se buscó favorecer la resolución de problemáticas puntuales, integrando distintas formas de pensamiento, generando un ámbito adecuado para la circulación de conocimientos, y una disposición abierta a la escucha de opiniones divergentes. Esto fue de crucial importancia, especialmente porque los docentes manifestaron sentir la responsabilidad de afrontar una cuestión que a veces inquieta pero los compromete.

A pesar de lo difícil que resulte, la E.S.I. es un derecho de las y los educandos y una responsabilidad de los y las docentes. Por tal razón, también es imprescindible fortalecer, acompañar, colaborar con su tarea. Ellos y ellas, como sujetos de derecho, además de ser considerados en sus aspectos subjetivos, deben recibir la debida capacitación, contar con el sostén de otros profesionales, con espacio para intercambiar entre colegas, etc.

LA POSIBILIDAD DE PENSAR Y CO-CONSTRUIR CON OTROS...

Según se señaló, se piensa la extensión como función sustantiva de la Universidad, que propicia y establece procesos permanentes de interacción e integración social, concibiendo la formación y la Investigación académica a partir de “ínter solidaridades”, necesarias para que lxs estudiantes aprendan sobre su práctica profesional, humanicen su carrera y se impliquen con su ejercicio ciudadano.

En los programas de extensión podemos encontrar algo de noveles y expertos, en todos lxs actores involucrados: lxs profesionales que por primera vez se implican en una situación como esta, la población destinataria, e incluso aquellxs que tienen dominio y apropiación de conocimiento académico. La situación y el trabajo conjunto, es la novedad a abordar.

El proceso de poner en diálogo diversas experiencias, recorridos, formaciones, se traduce, eventualmente, en nuevos conocimientos: “Saberes científicos y ciudadanos buscan deconstruirse para construir juntos un saber nuevo capaz de transformarlos y transformarse” (Kaplún, 2004:16). Se da un proceso de implicación mutua, en el cual los individuos participan conjuntamente de una actividad socialmente significativa, en una actividad que está dirigida, tiene un propósito.

La tarea educativa, concebida como un saber complejo, se consustancia y consolida a través de la práctica. La formación que se propicia, lejos de basarse en la transmisión disciplinar, compromete la implicación personal del docente a través de la reflexión crítica sobre sus decisiones y acciones. La preocupación por el mejoramiento de la propia práctica conlleva necesariamente un proceso de revisión conjunta con el docente acerca del proceso de formación. La pregunta acerca de qué es necesario saber, nos conduce a la necesidad de indagación acerca de las actividades de lxs docentes, acerca de la intencionalidad como formador, sobre las estrategias desplegadas y sobre el impacto que las mismas ejercen sobre el plano de la acción y del aprendizaje del alumno. Es usual que el docente ejecute determinados esquemas auto

perpetuantes en relación al ejercicio de su práctica, sin tener registro de esta tendencia.

En este sentido, se considera la capacitación como “una herramienta que permite construir escenarios para el aprendizaje y el intercambio de saberes”. García Canclini (2004) sostiene que “un escenario (...) es un lugar en el cual un relato se pone en escena.” En el caso de la práctica de la docencia universitaria, y las actividades de extensión, estos escenarios serían la sociedad, la profesión, la universidad, el aula.

La modalidad de taller es compatible con cualquiera de los escenarios. En este trabajo grupal la producción, el protagonismo, la participación, la solidaridad, la cooperación, la expresión, la creatividad, la actitud lúdica y la comunicación, son los pilares que posibilitan encontrar alternativas de acciones eficaces. Permite la integración de la teoría con la práctica, la reflexión con la producción y las vivencias con las experiencias. El proyecto supone la ocasión de compartir experiencias con otrxs docentes, con otras inquietudes, con otras experiencias institucionales. El desarrollo y el transitar por el proyecto, provoca irremediamente transformaciones en los implicados. D. Schön (2000) sostiene que habría que preguntarse qué se aprende a partir de un detenido examen de la práctica, de naturaleza extensionista, y a partir de ahí ver cómo hacer mejor uso del conocimiento.

La articulación y fortalecimiento surge de la participación e involucramiento de los actores sociales y universitarios en las etapas de planificación, ejecución y evaluación, que disponen de su tiempo y trabajo.

Desde el modelo teórico del aprendizaje situado, Jean Lave y Etienne Wenger (1991) propusieron el constructo de comunidad de práctica como alternativo a los conceptos de aprendizaje centrados en el/la docente, en los que prima la idea de trasmisión. El aprendizaje, desde esta propuesta, es una actividad situada que acontece por razón de la participación periférica legítima dentro de una comunidad de práctica (Lave & Wenger, 1991, Wenger, 2001). Así el aprendizaje es una dimensión integral e inherente de la

práctica social, tal como se evidencia en los proyectos de extensión. Lxs aprendices participan siempre en comunidades de práctica y el aprendizaje está profundamente implicado en el entramado de actividades, identidades, artefactos e instrumentos, escenarios y relaciones entre personas, como parte inseparable de la práctica social. No existe actividad que no sea situada, y que no involucre a la persona como un todo en y con el mundo. Incluso el saber más abstracto es situado, ya que son personas, relaciones y una cierta cultura las que lo hacen posible, deseable y accesible. En tanto actividad situada, el aprendizaje tiene como rasgo fundamental un proceso denominado “participación periférica legítima”, fundado en el carácter indisoluble del aprendizaje respecto del contexto particular de la acción. El conocimiento situado es, a la vez, elemento inherente y producto del contexto donde se desarrolla y es utilizado, al igual que las habilidades que se despliegan en los actores intervinientes.

EXPERTOS Y NOVELES...

Lxs participantes noveles se convierten en parte de una comunidad de práctica en la medida en que avanzan, mediante su participación periférica legítima, hacia una mayor comprensión de las prácticas y una mejor integración a las actividades de una comunidad. Esto ocurre en la inmersión de lxs noveles docentes en el proyecto, desde su diseño, implementación y evaluación. Dicho proceso compromete los propósitos de aprendizaje de la persona, y al mismo tiempo, los configura. Así, la legitimidad de participación es la característica que determina las formas de pertenecer a una comunidad; no sólo se trata de una condición necesaria para el aprendizaje, sino de un elemento intrínseco al mismo (Lave & Wenger, 1991).

La periferialidad de lxs novatxs involucra la participación en una serie de elementos constituyentes de una cultura, indica una manera de aprender en la que uno se absorbe y es absorbido por una comunidad de práctica (Lave & Wenger, 1991). El aprendizaje, desde este punto de vista, corresponde

específicamente a la situación en la que ocurre y a la forma en que lxs aprendices co-participan en relación con los demás miembros de una comunidad de práctica (Anderson, Reder & Simon, 1996).

Cabe preguntar quiénes son lxs noveles en los programas de extensión ¿Serán lxs jóvenes profesionales que abordan por vez primera una experiencia como esta? ¿Serán la considerada población destinataria? ¿Serán aquellxs que tienen dominio y apropiación de conocimiento académico? Consideramos que en todxs podemos encontrar algo de noveles y expertxs porque la situación y el trabajo conjunto es la novedad a abordar.

La participación guiada supone un proceso de implicación mutua. Las personas manejan sus propios roles y los de otros y estructuran situaciones en las que observan y participan a la vez. La comunicación y la coordinación se despliegan en el curso de la participación en esfuerzos compartidos para llevar algo a cabo. La actividad está dirigida, no es aleatoria o sin propósito, y la comprensión de los objetivos involucrados en los esfuerzos compartidos es un aspecto esencial del análisis de la participación guiada.

La apropiación participativa implica un desarrollo continuo, un proceso dinámico que supone un cambio constante, más que la acumulación de nuevas unidades o la transformación de unidades ya existentes. En una comunidad de práctica, el significado y el interés también son fruto de la negociación entre lxs aprendices y el mundo social y material. Experiencia y comprensión no sólo interactúan sino que se constituyen una a la otra en la actividad humana. La participación no está exenta de conflictos ni de asimetrías. La relación sujeto-contexto, entendida desde la perspectiva sociocultural, es pensada como una relación de inherencia: la situación, el acontecimiento y la actividad intersubjetiva e instrumental son concebidas no meramente como un factor o variable incidente; sino que tienen carácter inherente, estructurante, formante de los procesos de aprendizaje y desarrollo.

Desde esta perspectiva, aprender a través de experiencias de extensión universitaria, de las prácticas propias de la comunidad, incluye el compromiso mutuo de los participantes; es decir, implica establecer una participación recíproca para formar parte de una colectividad. Se trata de una empresa colectiva, definida a través de la participación de las personas en las distintas actividades y que demanda una respuesta negociada, un repertorio compartido de formas de hacer, de decir y de actuar.

SOBRE EL PROYECTO...

El objetivo central de la propuesta pretende “Generar un espacio de andamiaje y formación continua, que contribuya a la profesionalización de la docencia, abocada a la enseñanza de la Educación Sexual Integral (E.S.I.)”. A tales fines esperamos que lxs docentes destinatarios logren:

- Conocer el marco legal Nacional e Internacional para reflexionar sobre lxs sujetos de derecho intervinientes en el proceso educativo y en contexto histórico-político de su creación.
- Reconocer la educación sexual como un derecho humano.
- Conocer y analizar algunas particularidades de la Ley 26.150 de Educación Sexual Integral y los lineamientos curriculares para la E.S.I.
- Reconocer la complejidad del concepto de sexualidad e identificar algunos de los distintos enfoques.
- Reflexionar sobre el lugar de la escuela, sus alcances y límites, en la formación integral de niños y niñas, en relación con la Educación Sexual Integral.
- Deliberar sobre la función de los docentes en la educación sexual.
- Repensar la dimensión vincular docente-alumnx como espacio de posibilidad de la producción de aprendizajes y como condición para abordar la ESI.

- Diseñar propuestas de intervención frente a situaciones de riesgo que comprometan la salud de lxs alumnxs.

En el marco de la comunidad del proyecto, nos proponemos indagar las representaciones vigentes en lxs docentes, visualizando algunas, analizando otras como situaciones problema, o examinándolas para poder reconocerlas y reflexionar sobre ellas.

Puesto que el conocimiento pedagógico es un proceso de colaboración, social, cada acto de compartir conocimiento es un acto de creación de conocimiento nuevo (Harris, 2008). En tal sentido, pretendemos construir saberes en la experiencia, a través de acompañar en el diseño e implementación de actividades con lxs niñxs y las familias.

Para la intervención, primero hemos iniciado la articulación de una red entre lxs efectores de salud e instituciones circundantes que puedan seguir en contacto más allá de nuestra presencia.

Por su parte, generamos dispositivos de intervención diferenciados. Para lxs docentes del Nivel Inicial y Primario de la Institución trabajaremos en talleres mensuales, con la presencia de directivos; en sistemas de tutorías personalizadas para el diseño y la implementación de propuestas; en la orientación para el diseño de proyectos colaborativos y en la formación de agentes multiplicadorxs al interior de la Institución educativa.

Las acciones con docentes egresadxs se desplegarán a través de jornadas de capacitación y talleres, observación y participación de experiencias de Educación Sexual Integral con niños y con las familias, diseño de propuestas, espacios de reflexión y debate.

LOS INICIOS DE UNA COMUNIDAD EXTENDIDA...

La propuesta que estamos compartiendo es producto de acuerdos interinstitucionales y alianzas, que extiende la comunidad de Aprendizaje y Prácticas de los Profesores de Psicología noveles y experimentados universitarios, a otras tareas propias del campo docente, en instituciones diversas con las que se interactúa, en un proyecto de extensión compartido.

De este modo también se incrementan y fortalecen las acciones de capacitación continua a modo de aporte a su formación, a la vez que se transmiten y comparten contenidos teóricos, se intercambian experiencias entre pares, se enriquece la labor docente, se generan propuestas, se favorece el uso de recursos varios, etc. Se crean condiciones para poner en práctica y en diálogo las didácticas específicas y los saberes de las disciplinas involucradas (psicología, didáctica, pedagogía, etc.)

La pertinencia del conocimiento psicológico sumado al pedagógico-didáctico, es de fundamental importancia para este proyecto en el que se contemplan momentos en los que se promueve la reflexión sobre las propias concepciones y prácticas. Sin embargo, como sostiene A. Harris (2006) el reflexionar sobre la propia práctica puede sobrevalorarse. Considerar que la práctica se reajustará por el solo hecho de pensar o analizar en solitario nuestras representaciones es una falacia. Planteado en un marco de sustento institucional, en un contexto grupal, el hecho de reflexionar retoma su fuerza, necesidad e importancia.

Los aportes de la categoría denominada "Comunidades de aprendizaje" enriquece esta idea. E. Gore y M. Vázquez Manzini (2002), consideran que la unidad de aprendizaje "es el individuo dentro de un contexto interindividual" por lo que el aprendizaje es básicamente colectivo. Afirman que "la expresión aprendizaje colectivo" se compone así de dos términos: "aprendizaje" alude al desarrollo de un desempeño competente en determinado contexto; "colectivo" da cuenta

de un cierto tipo de "comunidad" en sentido amplio (...) cuyos integrantes están ligados por una historia, intereses comunes y algún grado de interacción." De esta manera el aprendizaje sólo tiene lugar en un entramado de vínculos que lo dotan de sentido, en el que cobran significado las prácticas compartidas. Aquí se asienta la noción de Comunidad de práctica de Aprendizaje y de ella se desprende la idea de Comunidad extendida.

Dado que entendemos el aprendizaje como cambios en las formas de comprensión y participación de los sujetos en una actividad conjunta, la legitimidad de participación es la característica que determina las formas de pertenecer a una comunidad, condición necesaria y elemento intrínseco para el aprendizaje.

A MODO DE CONCLUSIONES...

El proyecto permite la posibilidad de compartir experiencias con otrxs docentes, con otras inquietudes (o no), con otras experiencias institucionales, que una vez compartidas pueden convertirse en saber. Producir conocimientos acerca de la enseñanza desde la misma institución educativa, problematizando situaciones de la vida escolar y en diálogo entre pares, como así también la investigación producida por investigadores profesionales, inspira a otros en el proceso de producción de la propia narración. La producción de los relatos de experiencias puede ser ordenada, sistematizada, cotejada, analizada, valorada para convertirse en una producción de saber transferible y eventualmente en un saber formalizado.

Consideramos que el desarrollo pleno del saber creado o transmitido a través de instancias de docencia e investigación cobra sentido a través de la extensión universitaria. Ella posibilita la articulación entre el conocimiento acumulado en la Universidad y las distintas necesidades de la sociedad, cumpliendo el un rol central en la divulgación científica, en la transformación social, en el desarrollo comunitario, en la transferencia tecnológica a la vez que en la formación de

recursos humanos capacitados en la transferencia tecnológica y con una visión crítica estratégica. De ese modo los saberes acumulados conforman una masa crítica disponible y transmisible a los distintos agentes sociales a través de la extensión.

El proyecto requiere un abordaje múltiple que responda a la diversidad de formas idiosincrásicas, prejuicios, éticas, dogmas y tensiones propias del terreno social, cultural y familiar; poniendo en cuestión los mandatos que segregan o excluyen al que no se ajusta a la norma, al orden establecido. Será un desafío construir un clima democrático de respeto mutuo que permita expresarse con soltura y respeto, a pesar de las diferencias, como modelo de clima de trabajo.

Por otra parte, el proyecto se lleva a cabo con participación e involucramiento de los actores sociales y universitarios en las etapas de planificación, ejecución y evaluación, que disponen de su tiempo y trabajo ad-honorem. Como antes señalamos, el motor de las prácticas extensionistas tiene cimiento ideológico democrático, pero el voluntariado no alcanza para sostener proyectos semejantes. La experiencia presentada, como en casi la mayor parte de los casos, relata una actividad de extensión que no recibe un presupuesto que permitan dar respuesta a demandas elementales definiendo prioridades en función de un plan de trabajo integral, sabiendo que este es un factor limitante de nuestro, como de muchos proyectos.

Como cierre hacemos nuestras las palabras de Diana Soriano (2009) "La educación es comunicación, es diálogo, en la medida en que no es la transferencia del saber, sino un encuentro de sujetos interlocutores, que buscan la significación de los significados". Sólo así podrá ser verdaderamente humanista y, por lo tanto, liberadora y no domesticadora.

BIBLIOGRAFÍA

- Achilli, E. L. (1996) *Práctica docente y diversidad sociocultural*. Rosario: Ed. Homo Sapiens
- Argyris, C. (1999) *Conocimiento para la acción. Una guía para superar los obstáculos del cambio en la organización*. Barcelona: Granika.
- Alfonso Madan V. (2012): *Resistencia al cambio. Porqué se da y cómo gestionarla*. Disponible en: <http://www.gestiopolis.com/administracion-estrategia-2/resistencia-al-cambio-porque-se-da-y-como-gestionarla.htm>
- Beider, M. (2006) *Educación sexual. Un derecho, una necesidad*. Buenos Aires: Novedades educativas.
- Camarero, F., Martín del Buey, F., & Herrero, J. (2000). *Estilos y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios*. *Psicothema*. ISSN0214 -9915 CODEN PSOTEG2000. Vol.12, nº4, pp.615-622
- Cano, F. y Justicia, F. (1993). *Factores académicos, estrategias y estilos de aprendizaje*. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 46 (1)-89-99.
- Cole, M. y Engeström, Y. (2001). "Enfoque histórico-cultural de la cognición distribuida". En G. Salomon (comp.) *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Daniels H. (2003) *Vygotsky y la pedagogía. Temas de Educación*. Buenos Aires: Paidós.
- De Lella, C. (1991) *I Seminario Taller sobre Perfil del Docente y Estrategias de Formación*. (Lima, Perú, septiembre de 1999). *Modelos y tendencias de la Formación Docente*.
- Edelstein, G. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós
- Engestrom Y. (1987) *Learning by Expanding: An Activity-theoretical Approach to Developmental Research*, Helsinki Orienta-Konsultit. 2007.
- Engestrom Y. (1991) "Non scholesed vitae discimus: toward overcoming the encapsulation of school learning", *Learning and Instruction*, Vol. I, 243-259.
- Engestrom Y. (2001) "Expansive learning at Work: toward an activity theoretical reconceptualization", en *Journal of Education and Work*, Vol.14, Nº 1.

- Erausquin C., Basualdo M., García Labandal L., González D. (2007) “Modelos Mentales en el Aprendizaje y Desarrollo de Competencias de Psicólogos para la Enseñanza: reconstruyendo sentidos y experiencias de alumnos y docentes en las Prácticas del Profesorado Universitario de Psicología”. XXXI Congreso Interamericano de Psicología (SIP), Guatemala, Julio de 2007.
- Feldman, D. (2010). Enseñanza y escuela. Buenos Aires: Aique.
- González, D. N. (2016) Modelos mentales de profesores de Psicología en prácticas docentes. Prácticas de enseñanza e impacto en la formación docente inicial” Editorial Académica Española. ISBN:978-3-639-83749-0
- González, D. y Salinas, D. (2008) “Espacios de Práctica en la formación de profesores de Psicología: de Psicólogos a Profesores”. Publicado en Memorias en CD del Congreso Metropolitano de formación docente. Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
- Gore E. y Vázquez Mazzini M. (2002). Construcción Social del Conocimiento. VIII Congreso de Capacitación y Desarrollo. Buenos Aires.
- Harris A. (2006). Liderazgo y desarrollo de capacidades en la escuela. V Conferencia magistral de liderazgo educativo. Universidad de Malaya.
- Hernández Pina, F. (1993). Concepciones en el estudio del aprendizaje de los estudiantes universitarios. Revista Investigación Educativa, 22, 117–193
- Hernández Pina, F. (2002). Docencia e investigación en educación superior. Revista de Investigación Educativa, 20, 2, 271–301.
- Lave J. y Wenger E. (1991) Situated learning: legitimate peripheral participation. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mateos, M (1999). Metacognición en expertos y novatos. En: J. I. Pozo & C. Monereo (coord.). El aprendizaje estratégico. Cáp.6,123- 129. Madrid: Santillana.
- Orantes, A. (1991). El análisis de las diferencias experto–novato. Implicaciones en psicología educativa. Revista de Pedagogía, 12,29–40.

- Pérez Gómez, A. (1996) "Autonomía profesional del docente y control democrático". En Varios autores. Volver a pensar la educación. Morata. Madrid.
- Perrenoud, P. (2003) Construir competencias desde la escuela. Chile:Sáez Editor.
- Perrenoud, P. (2004) Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica. Barcelona: Graó.
- Pintrich, P. (1994) "Continuities and discontinuities: future directions for research in educational psychology", *Educational Psychology* 29137-148.
- Rodrigo, M.J. y Pozo, J.I. (2001). "Del cambio de contenido al cambio representacional en el conocimiento conceptual". En *Infancia y Aprendizaje* 24, (1) ,407-423. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Rogoff B., Goodman C. y Bartlett L. (2001) *Learning together*. Oxford: Oxford University Press.
- Rogoff, B. (1997) "Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje". En Wertsch y otros. (eds.) *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Schön, D. (1998) *El profesional reflexivo*. Buenos Aires: Paidós.
- Soriano, D. (2009) *Los caminos de Paulo Freire en Córdoba*. Córdoba: Universidad Nacional de Villa María
- Tedesco, J. C., *Profesionalización y capacitación docente*, documento IPE-Buenos Aires Disponible en URL, Consultado,23-07-2008.
- Tejada Fernández, J. (2005). *El trabajo por competencias en el prácticum: cómo organizarlo y cómo evaluarlo*. En *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Vol.7 N°2. <http://redie.uabc.mx/vo7no2/contenido-tejada.html>.
- Terigi, F. (2013). VIII Foro Latinoamericano de Educación: Saberes docentes: qué debe saber un docente y porqué.- 1aed. -Buenos Aires: Santillana.

- Terigi, F. (2004) “La enseñanza como problema político”. En Frigerio, G. y Diker, G. (comps.) (2004): La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción. Buenos Aires: CEM-Novedades Educativas.
- Valle, A., González, R., Núñez, J. C., Suárez, J. M., Piñeiro, I., & Rodríguez, S. (2000). Enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Psicothema*, 12, (3), 368–375.
- Vygotsky, L. (2005) *Psicología Pedagógica: un curso breve*. Buenos Aires: Aiqué.
- Vain, P. D. (1998) La evaluación de la docencia universitaria: un problema complejo. Disponible en <http://www.coneau.edu.ar/archivos/1324.pdf>

La hora del agrotécnico

*Ambroggio, Natalia
Roldán, Sonia
Salmón, Patricia
Iglesias, María C.*

Instituto Agrotécnico “Pedro Fuentes Godo” dependiente de la Facultad de Ciencias Agrarias (UNNE)

RESUMEN

El programa de radio *La Hora del Agrotécnico* es el programa del Instituto Agrotécnico “Pedro M. Fuentes Godo” dependiente de la Facultad de Ciencias Agrarias de la UNNE, bajo el slogan “el programa de las dos radios universitarias de la región”. El Instituto ha puesto su interés y voluntad para adoptar las medidas necesarias que conduzcan a la generación de vínculos, conocimientos, desarrollo tecnológico y transferencia de tecnologías por medio del programa de radio *La Hora del Agrotécnico*. Es un programa de interés para el sector agropecuario que se transmite los jueves de 17 a 18 horas por la FM 91.1 Mhz “Radio Universidad Resistencia”, sita en French 404 de la ciudad de Resistencia. Se retransmite los martes de 14 a 15 horas por el mismo dial como así también los días sábados de 14 a 15 horas por la 99.7 en la radio de la UNNE en la ciudad de Corrientes, brindando información de utilidad a los productores, profesionales agropecuarios, estudiantes y público en general, contribuyendo así al desarrollo sostenible. Representa un aporte al proceso de integración científica-tecnológica de estas Universidades con objetivos comunes, orientados al desarrollo de la región. Por ello se firmó una carta acuerdo de mutua colaboración entre la Facultad de Ciencias Agrarias –UNNE y La Facultad Regional Resistencia de la UTN, permitiendo brindar un servicio a la comunidad de sus respectivas jurisdicciones o áreas de influencia, siendo de esta manera la materialización de la vin-

culación interuniversitaria propuesta por la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) en su Programa de Calidad Universitaria (PCA), establecida en el marco del PEFI (Plan Estratégico de Formación de Ingenieros).

Desde el 19 de marzo de 2015 el programa sale al aire y desde entonces se realizaron 44 programas con la participación en estudio de los entrevistados, como así también se realizan las entrevistas en los lugares de trabajo de las personas a entrevistar.

Se cuenta con la valiosa colaboración del personal del Instituto Agrotécnico, además el programa de radio se realizó con la participación de profesionales del medio, productores y estudiantes.

Los temas de las entrevistas más destacadas también se presentan en forma escrita como artículos periodísticos (Ej.: Eco House, Energías Alternativas, Resultados de Ensayos, etc.). Se entrevistaron a más de 50 profesionales, 12 productores y 10 estudiantes a la fecha. Algunos de los entrevistados fueron: Ing. Agr. Gustavo Lundberg – Integrante del grupo fundador del Instituto Agrotécnico, Lic. en Física Dr. Manuel Fuentes - OXFORD UNIVERSITY, Ing. Agr. Sara Vásquez - Decana de la Facultad de Ciencias Agrarias, UNNE, Dra. Sara Horowitz - FAUBA, Ing. Agr. Luis Basterra – Diputado Nacional por la provincia de Formosa, Ing. Agr. Jorge Vara - Ministro de la Producción de Corrientes, Ing. Agr. Mariela Pletsch - Directora de Sanidad Vegetal del Ministerio de la Producción de Corrientes, Ing. Agr. Araceli Pared – INCU-

PO, Med. Vet. Fabiana Cipolini - Facultad de Ciencias Veterinarias - UNNE, Ing. Gerardo Panzardi – LAR - UTN e Ing. Agr. Gabriel Tortarolo, Ministro de la Producción del Chaco.

OBJETIVOS

Los objetivos generales son brindar información de utilidad a los productores, profesionales agropecuarios, estudiantes y público en general, contribuyendo así al desarrollo sostenible.

Representar un aporte al proceso de integración científica-tecnológica de estas Universidades con objetivos comunes, orientados al desarrollo de la región.

METODOLOGÍA

La metodología aplicada consiste en la búsqueda de informaciones para los diferentes programas.

Se invita a participar a profesionales del medio, productores y estudiantes en el estudio de la radio como así también se realizan entrevistas en los lugares de trabajo de los mismos.

Después de cada programa se hace la compaginación y edición de los mismos para poder reproducirlos en otro horario y en Radio UNNE por la 99,7 en Corrientes en otro horario y en otro día.

CONCLUSIONES

Toda la experiencia fue tomando forma y agilidad, apoyada en la interacción de las instituciones y su personal permitiendo brindar un servicio a la comunidad de sus respectivas jurisdicciones o áreas de influencia, siendo de esta manera la materialización de la vinculación interuniversitaria propuesta por la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) en su Programa de Calidad Universitaria (PCA), establecida en el marco del PEFI (Plan Estratégico de Formación de Ingenieros).

RESULTADOS LOGRADOS

El programa sale al aire desde el 19 de marzo de 2015. Se realizaron 44 programas hasta julio de 2016. Se entrevistaron a más de 50 profesionales, 12 productores y 10 estudiantes.

Los temas de las entrevistas más destacadas se presentan en forma escrita como artículos periodísticos. Es el programa de las “dos radios universitarias de la región” porque se trasmite en ambas y amplía así su área de influencia. *Se logró la vinculación con los diversos actores del sector que participan del programa para dar a conocer sus actividades.

Se enumeran a continuación los principales aspectos positivos de esta experiencia de extensión agropecuaria Radial.

1. Marcado interés de los comunicadores en continuar creciendo y aprendiendo. Incorporación de un Estudiante Adscripto.
2. Buena predisposición de los entrevistados.
3. Excelente respuesta de los productores que visitaron la radio o fueron entrevistados.
4. Fundamental la relación Interna con todo el personal de la del Instituto Agro-técnico. Temática-Conocimientos- divulgación Técnica.
5. Participación activa de ambas instituciones - Firma de una carta acuerdo.

Por otra parte, se encontraron los siguientes obstáculos:

1. Por ser una experiencia nueva se presentaron inconvenientes menores en función de tiempos y programación, con el correr de los programas y la aceptación de los mismos se fue creciendo sin complicaciones.
2. Participación de los alumnos: se debe mejorar o cambiar la estrategia de participación dada la interacción necesaria con los entrevistados y lo que significa “Salir al Aire”.
3. Dificultades para cubrir eventos nacionales por situaciones presupuestarias.

BIBLIOGRAFÍA

- Fundamentos de extensión agropecuaria de Antonio Matamorros.



Propuesta de creación de una organización de cuenca en un área rural antropizada de Entre Ríos

Mg. Ing. Cristóbal Lozeco
Mg. Ing. Alejandra Arbuet
Mg. Ing. Graciela Pusineri
Lic. Mariana Romanatti

Facultad de Ingeniería y Ciencias Hídricas
Universidad Nacional del Litoral

RESUMEN

El trabajo se enmarca en el Proyecto de Extensión de Interés Social «Gestión integrada de los recursos hídricos en la cuenca del A° Sauce Grande, provincia de Entre Ríos. Propuesta de creación de una organización de cuenca con participación de distintos actores sociales», de la Facultad de Ingeniería y Ciencias Hídricas de la Universidad Nacional del Litoral. El ámbito geográfico donde se desarrollan las actividades es la cuenca del Arroyo Sauce Grande, en el Departamento Paraná de la provincia de Entre Ríos. La duración del proyecto es de dos años (2015 y 2016).

La finalidad es promover la gestión integrada de los recursos hídricos (GIRH) en la cuenca a partir de la implementación de políticas públicas y acciones que apunten a mejorar la calidad de vida de los habitantes de la cuenca del Arroyo Sauce Grande.

Las características de la cuenca (fuertes pendientes, suelos con elevados tenores de arcilla, lluvias intensas) y los problemas ambientales identificados reflejan la importancia de una visión integrada para la gestión de sus recursos hídricos. Asimismo, queda en evidencia la necesidad de una organización de cuenca que nuclea a todos sus actores como un ámbito para el abordaje de dichos problemas.

Los principales problemas hidrológicos y ambientales detectados en la cuenca son: inundaciones provocadas por lluvias intensas y por las características del relieve y de los suelos de la cuenca; efluentes de las actividades industriales y agropecuarias; erosión de suelos en algunos sectores; pérdida de bosque nativo; presión antrópica provocada por el avance actual y futuro de la ciudad de Paraná en la parte baja de la cuenca.

Las principales actividades realizadas en el primer año del proyecto estuvieron ligadas a la realización de talleres con actores de la cuenca, con el objeto de identificar los problemas hidrológicos y ambientales de la misma, y de caracterizar los distintos actores (sociales, productivos, gubernamentales, no gubernamentales). Asimismo, se realizaron entrevistas a actores productivos que no participaron de los talleres.

También se llevó a cabo un análisis preliminar de las leyes provinciales vinculadas al proyecto y se avanzó en el diseño de programas educativos y comunicacionales, entre estos últimos el desarrollo del blog <https://cuencasaucegrande.wordpress.com/>

INTRODUCCIÓN

Los recursos naturales en la Provincia de Entre Ríos han sido sometidos en las últimas décadas a procesos de degradación como producto de la acción antrópica. La cuenca del A° Sauce Grande, afluente del A° Las Conchas, ubicada en el Departamento Paraná, no escapa a esta situación general. Con una superficie de 15000 ha, el uso principal de los suelos es agropecuario; también existen industrias, frigoríficos y tambos. Hay cinco pequeñas localidades en la cuenca que suman aproximadamente 3000 habitantes y dos importantes escuelas agrotécnicas de educación media.

Entre los principales problemas ambientales detectados en la cuenca se encuentran los siguientes:

- Problemas de inundación provocados por precipitaciones intensas y por las características del relieve y de los suelos de la cuenca, principalmente vertisoles (con elevados tenores de arcillas). Las elevadas pendientes (del orden de 2,5 m/km) provocan una rápida respuesta de la cuenca ante estas precipitaciones, anegando parcelas cultivadas (principalmente soja), establecimientos agropecuarios, y zonas urbanas y suburbanas. Las crecidas así generadas también afectan caminos rurales y rutas provinciales, y sus puentes y alcantarillas. Merecen destacarse las últimas crecidas ocurridas en marzo de 2009 y a principios de abril de 2014, provocadas por intensas lluvias. Esta última (aproximadamente 150 mm en seis horas) provocó daños en distintos lugares de la cuenca, en particular en la localidad de Sauce Montrull, ubicada próxima a la desembocadura del arroyo, en el A° Las Conchas.
 - Problemas ambientales principalmente provocados por los efluentes de las actividades industriales y agropecuarias desarrolladas en la cuenca.
 - Problemas productivos y ambientales asociados al monocultivo y al uso de agroquímicos.
 - Problemas de erosión de suelos en algunos sectores de la cuenca.
- Pérdida del bosque nativo en vastos sectores de la cuenca.
 - Presión antrópica hacia la zona de la desembocadura del A° Sauce Grande, en las proximidades de la Ruta Nacional N° 12, provocada por el avance actual y futuro de la ciudad de Paraná.

Las características de la cuenca y los problemas identificados reflejan la necesidad de promover una visión integrada para la gestión de sus recursos hídricos y otros recursos naturales asociados. Asimismo, queda en evidencia la necesidad de una organización de cuenca que nucleee a todos sus actores como un ámbito para el abordaje de los problemas señalados.

MARCO TEÓRICO

Dado que el proyecto se orienta a la formulación de un esquema de organización de cuenca con participación de distintos actores sociales bajo los principios de la Gestión Integrada de los Recursos Hídricos (GIRH), resulta de interés señalar algunos aspectos conceptuales.

La GIRH puede ser definida de diversas maneras. La GWP (2000) expresa, en la que quizás constituye la definición más difundida, que la GIRH es un proceso que promueve la gestión y el desarrollo coordinados del agua, la tierra y los recursos relacionados, con el fin de maximizar el bienestar social y económico resultante de manera equitativa, sin comprometer la sostenibilidad de los ecosistemas vitales.

Son supuestos básicos de la GIRH (GWP, 2000) lograr una adecuada consideración de las dimensiones social, ambiental y económica (Figura N° 1), atendiendo a la sustentabilidad de los recursos hídricos:

- Equidad social: Debe ser universalmente reconocido el derecho básico al acceso al agua de adecuada cantidad y calidad para el sustento del bienestar humano;

- **Sustentabilidad ambiental:** El uso de los recursos hídricos al presente debiera ser manejado de manera que no comprometa su uso por futuras generaciones;
- **Eficiencia económica:** Dada la agudización de la escasez de los recursos financieros, la naturaleza vulnerable y finita del agua como recurso y su creciente demanda, el agua debe ser utilizada con la máxima eficiencia posible.

En la Figura N° 1 debe entenderse a la eficiencia económica, a la sustentabilidad ambiental y a la equidad social como metas a alcanzar. Por su parte, los instrumentos de gestión, el ambiente propicio y los roles institucionales constituyen componentes esenciales para el logro de dichas metas.

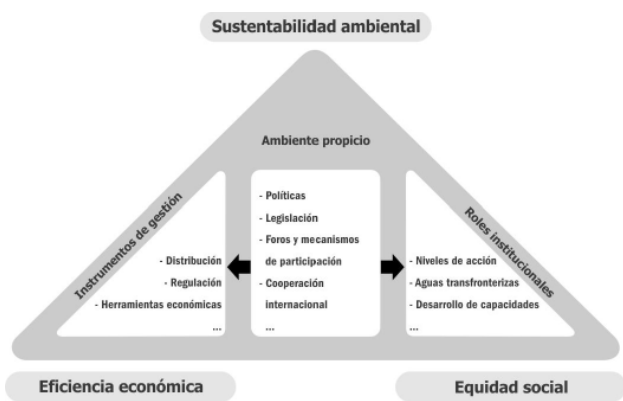


Figura N° 1: Marco General para la GIRH

La integración de los sistemas físico, político-institucional y socioeconómico en el contexto de la GIRH se observa en la Figura N° 2.

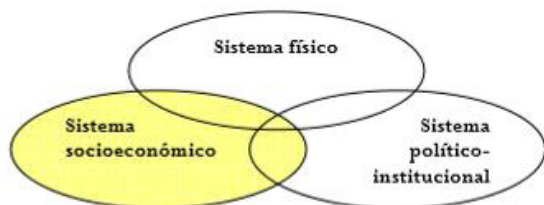


Figura N° 2: Integración de sistemas en la GIRH

Las tres dimensiones mencionadas requieren asimismo de una componente legal que garantice el cumplimiento y la homogenización de los distintos componentes.

En definitiva, los tres elementos clave que garantizan la aplicabilidad de la GIRH pasan por: la existencia de un ambiente propicio formado por políticas, legislación y estrategias apropiadas para el desarrollo y la gestión de los recursos hídricos; un marco institucional adecuado, a través del cual las políticas, las estrategias y la legislación puedan ser implementadas, y unos instrumentos de gestión prácticos, que permitan a esas instituciones hacer su trabajo (Jonch-Clausen, 2004).

CONTEXTO SITUACIONAL

La cuenca del A° Sauce Grande, afluente del A° Las Conchas, está ubicada en el Departamento Paraná, en la provincia de Entre Ríos (Figura 3). Posee una superficie de 15.000 ha. La actividad productiva más destacada es la agropecuaria y cuenta también con industrias, tales como frigoríficos y tambos. En la cuenca hay cinco pequeñas localidades que suman aproximadamente 3.000 habitantes: Sauce Montrull, Aldea María Luisa, Sauce Pinto, Villa Fontana y Gobernador Etcheverhe (Las Delicias). Existen dos escuelas agrotécnicas de educación media (“Las Delicias” y “Normal Rural Almafuerte”) y una reserva natural (“Parque Berduc”).

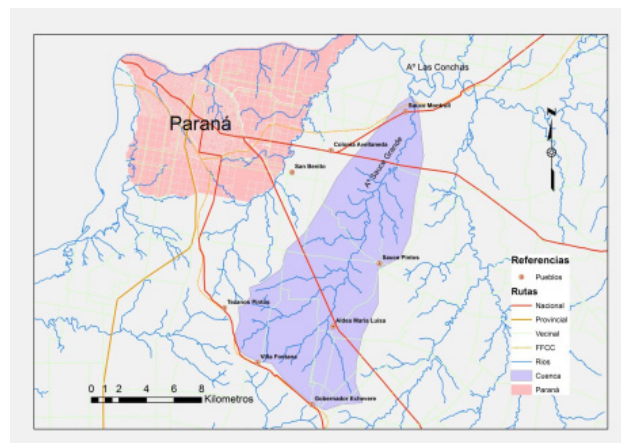


Figura N° 3. Localización del área de estudio

Los recursos naturales en la provincia de Entre Ríos han sido sometidos en las últimas décadas a procesos de degradación como producto de la acción antrópica, en particu-

lar, por las actividades productivas agro-ganaderas, que impactan sobre los suelos y el agua de vastos sectores del territorio provincial. La cuenca del A° Sauce Grande no es ajena a este panorama.

Esta cuenca tiene varias fuentes posibles de contaminación del agua que la ponen en riesgo, tales como el sobreuso de químicos en la producción agrícola, efluentes provenientes de establecimientos pecuarios (avicultura, cría de ganado ovino, bovino, porcino, caprino y feedlots), industriales (frigoríficos y tambos) y, en algunos casos, domésticos y urbanos.

Las cuencas constituyen la unidad territorial para la planificación y gestión coordinada de los recursos hídricos. La provincia de Entre Ríos cuenta con la Ley de Cuencas N° 9757/2007, que tiene por objetivo la creación, regulación, conformación y funcionamiento de los Comités de Cuencas y los Consorcios del Agua de la provincia, con la finalidad de generar condiciones para asegurar la explotación racional y el uso sustentable del agua de dominio público.

En este contexto, los destinatarios de este proyecto son los habitantes de la cuenca (productores, industriales y vecinos de las localidades mencionadas), gestores provinciales, ONG, cooperativas de agua potable, juntas de gobierno, escuelas agrotécnicas y la reserva natural existente en la salida de la cuenca.

Los problemas identificados y los distintos intereses de los actores de la cuenca justifican la importancia de una visión integrada para la gestión de sus recursos hídricos y otros recursos naturales asociados. Asimismo, queda en evidencia la necesidad de una organización de cuenca que nuclea a todos sus actores como un ámbito para el abordaje y la solución de los problemas señalados.

OBJETIVOS

Objetivo general

Promover la gestión integrada de los recursos hídricos (GIRH) en la cuenca del Arroyo Sauce Grande, provincia de Entre Ríos.

Objetivos específicos

- Brindar lineamientos para la creación de una organización de cuenca que nuclea a todos los actores de la misma.
- Identificar las obras necesarias, en el marco de un plan de gestión participativa.
- Identificar las medidas no estructurales necesarias, incluyendo eventuales modificaciones a la legislación provincial existente relacionada con organizaciones de cuenca.
- Diseñar e implementar programas comunicacionales y educativos, que contribuyan a la apropiación del proyecto por parte de los actores de la cuenca.

METODOLOGÍA

El proyecto se desenvuelve en dos ámbitos, uno hacia el interior del equipo extensionista y otro en campo, con la realización de talleres y entrevistas a distintos actores.

El equipo extensionista está integrado por profesionales provenientes de distintas disciplinas. En su seno se discuten los temas y las modalidades de talleres y entrevistas con los actores. Luego del desarrollo de cada actividad se realizan análisis y síntesis de los resultados obtenidos. A partir de este ejercicio se planifican las próximas actividades del proyecto.

El trabajo de campo consiste en realizar recorridos en el área de estudio, entrevistas a algunos actores y talleres. En estos últimos se trabaja con técnicas dinámicas movilizadoras de participación, procurando un equilibrio entre los aspectos conceptuales y prácticos.

En la formulación del proyecto se plantearon ocho actividades para dar cumplimiento a sus objetivos específicos, de las cuales algunas se desarrollan en gabinete y otras en diferentes lugares de la cuenca (por ejemplo, en las escuelas agrotécnicas, juntas de gobierno y cooperativas de agua potable) con la participación del equipo extensionista y

de distintos actores (Actividades 1, 6 y 7). Dichas actividades son las siguientes:

- **Actividad N° 1:** Identificación y caracterización de los distintos actores de la cuenca.
- **Actividad N° 2:** Definición de lineamientos para la creación de un organismo de cuenca que nuclea a todos los actores.
- **Actividad N° 3:** Análisis de la legislación provincial vigente relacionada con los objetivos del Proyecto
- **Actividad N° 4:** Identificación de las obras necesarias para contribuir a la solución de los problemas detectados en la cuenca.
- **Actividad N° 5:** Identificación de medidas no estructurales que contribuyan a la solución de los problemas detectados.
- **Actividad N° 6:** Realización de talleres con distintos actores de la cuenca para discusión y análisis de los objetivos y de los avances que se vayan dando durante el desarrollo del Proyecto
- **Actividad N° 7:** Diseño e implementación de programas educativos y comunicacionales.
- **Actividad N° 8:** Propuesta de eventuales modificaciones a la legislación provincial existente relacionada con organizaciones de cuenca.

Con respecto a la Actividad N° 6, merece destacarse que se realizaron talleres en la Junta de Gobierno de Sauce Montrull, en la Escuela Agrotécnica «Las Delicias», en la Cooperativa de Agua Potable de Aldea María Luisa y en la Cooperativa de Agua Potable de Sauce Montrull (en esta última se realizaron dos talleres, uno en 2015 y otro en 2016).

RESULTADOS ALCANZADOS

Entre los logros del proyecto, merecen destacarse los siguientes:

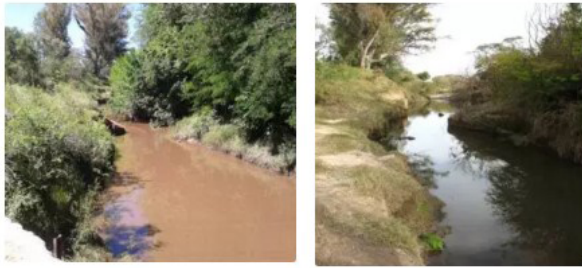
- Identificación exhaustiva de los problemas hidrológicos y ambientales de la cuenca, con participación de los actores.
- Caracterización de los distintos actores de la cuenca.
- Análisis de la legislación provincial vigente relacionada con los objetivos del proyecto.
- Realización de cinco talleres, con participación de distintos actores. En el último taller, con el objetivo de cerrar la caracterización de los actores, se aplicó la metodología «Arco Iris» a tres problemas seleccionados de la cuenca: inundaciones, problemas ambientales y falta de obras y medidas no estructurales que contribuyan a la solución de los problemas identificados. Este método permite caracterizar a los actores por su influencia en un problema determinado y por el modo en que se ven afectados por el mismo.
- Diseño preliminar de un programa educativo.
- Diseño de piezas comunicacionales para difusión de actividades, objetivos y alcances del proyecto en medios gráficos y radiales del área de influencia de la cuenca.
- Desarrollo, implementación y mantenimiento del blog <https://cuencasaucegrande.wordpress.com/>

FICH UNL

Gestión integrada de los recursos hídricos en la cuenca del A° Sauce Grande. Propuesta de creación de una organización de cuenca con participación de distintos actores sociales

Presentación La cuenca GIRH Talleres Documentos Webmap Instituciones intervinientes Contacto

Presentación



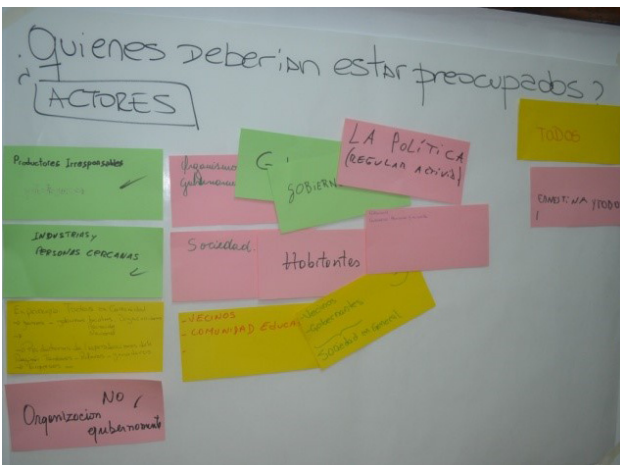
La cuenca del A° Sauce Grande, afluente del A° Las Conchas, está ubicada en el Departamento Paraná, en la provincia de Entre Ríos (Figura). Posee una superficie de 15000 ha. La actividad productiva más destacada es la agropecuaria y cuenta también con industrias, tales como frigoríficos y tambos. En la cuenca hay cinco pequeñas localidades que suman aproximadamente 3000 habitantes: Sauce Montrull, Aldea María Luisa, Sauce Pinto, Villa Fontana y Gobernador Etchevehere (Las Delicias). Existen

COMENTARIOS RECIENTES

ARCHIVOS

CATEGORIAS

No hay categorías



CONCLUSIONES

El proyecto está en desarrollo (concluye en abril de 2017). Sus principales logros han sido señalados en el punto anterior (Resultados alcanzados).

Las actividades que aún faltan realizar hasta la finalización del proyecto (identificar las obras y medidas no estructurales necesarias para contribuir a la solución de los problemas detectados, discutir y formular los lineamientos para la creación de una organización de cuenca y proponer eventuales modificaciones a la legislación provincial vigente) contribuirán al alcance de todos sus objetivos.

Merece destacarse la sinergia alcanzada en el equipo extensionista, en el cual participaron docentes investigadores con variada formación disciplinar, así como la activa participación de los actores de la cuenca en los talleres realizados.

BIBLIOGRAFÍA

- BISWAS, A.K. (2004): "Integrated Water Resources Management: A reassessment. A water contribution". *Water International*, Vol. 29(2), pp. 248-256.
- CHEVALIER, J. y BUCKLES, D. (2009). *Sistemas de Análisis Social – Guía para la investigación colaborativa y la movilización social* – Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo (IDRC). Ottawa, Canadá – 1ª edición.
- DOUROJEANNI, A.; JOURAVLEV, A. y CHÁVEZ, G. (2002). *Gestión del agua a nivel de cuencas: teoría y práctica*. División de recursos naturales e infraestructura. CEPAL – Santiago de Chile.
- GWP (Global Water Partnership) (2000). *Manejo integrado de recursos hídricos*. Estocolmo, Suecia. <http://www.gwpforum.org/gwp/library/TAC4sp.pdf>.
- JONCH-CLAUSEN, T. (2004): *Integrated Water Resources Management (IWRM) and Water Efficiency Plan by 2005, Why, What and How?* Global Water Partnership, Estocolmo.
- URRUTIA, A. (2004). *Identificación de los Actores Claves para el Manejo Integrado de las Subcuencas de los ríos Los Hules, Tinajones y Caño Quebrado*. USAID (United States Agency for International Development).

La visión UPSO-CEDETS del Desarrollo Local (DL) y el Desarrollo Regional (DR) como temática de extensión directa en el Sudoeste Bonaerense (SOB)

Porras, Mariano J.

Vigier, Hernán P.

Savoretti, Andrea

Porras, José A.

Universidad Provincial del Sudoeste (UPSO)

Instituciones y organizaciones involucradas: Centro de Emprendedorismo y Desarrollo Territorial Sostenible (CEDETS) – Universidad Provincial del Sudoeste (UPSO)- Comisión de Investigaciones Científicas de la Provincia de Buenos Aires (CICPBA)

RESUMEN

Tanto la Universidad Provincial del Sudoeste (UPSO), como su Centro de Emprendedorismo y Desarrollo Territorial Sostenible (CEDETS, creado en asociación con la Comisión de Investigaciones Científicas de la Provincia de Buenos Aires), se han propuesto como objetivo institucional contribuir al desarrollo armónico del sudoeste bonaerense. Para alcanzar tal fin, sus características fueron diseñadas estratégicamente en esa dirección, en el entendimiento que eso no sólo facilitaría sino que incluso induciría la realización de actividades de extensión científico-tecnológicas en ese sentido específico.

Conceptualmente, ambas instituciones asumen como acciones de desarrollo local a todas aquellas que tienen impacto directo sobre un municipio o sobre una parte del mismo. En coincidencia, por acciones de desarrollo regional se identifican a aquellas que impactan en forma directa sobre un conjunto de dos o más municipios.

Esta intención manifiesta, junto a estas definiciones, permiten plantear con mayor claridad un problema que la literatura sobre el tema hace evidente: si bien el caso de trabajar en un proyecto de desarrollo endógeno en un Distrito, con la asistencia técnica de grupos de especialistas en el tema, es, con mayor o menor éxito, una tarea sobre la que se encuentran múltiples referencias en la bibliografía especializada, no ocurre lo mismo en lo referido al desarrollo regional, tal como se ha definido región aquí. Incluso los motivos de esta diferencia, como tales, prácticamente no han sido discutidos, a pesar de que sí se encuentran afirmaciones respecto al positivo efecto sinérgico que un programa regional tendría sobre eventuales programas similares de índole local.

En consecuencia, en esta presentación se analiza esta problemática y se identifican sus causas determinantes. A continuación, se plantea cómo es visualizada la cuestión en el caso especial del sudoeste bonaerense

por la UPSO-CEDETS, y qué caminos se han adoptado (y se están experimentando) para resolverla. Por último, se describen los últimos avances alcanzados tanto en el caso local como en el regional, y a través de qué recursos y mediante qué estrategia se ha encontrado la forma de avanzar en el desarrollo endógeno de una región: la del sudoeste bonaerense.

OBJETIVOS Y ANTECEDENTES INSTITUCIONALES

La Universidad Provincial del Sudoeste (UPSO), puesta en marcha en setiembre de 2000, se planteó desde un primer momento contribuir al desarrollo armónico del sudoeste bonaerense (SOB). En función de ello se organizó en forma completamente descentralizada, buscando llevar su aporte académico a sedes ubicadas en los distintos municipios de su región de influencia. Así, de las 5 iniciales, hoy cuenta con 13 Sedes y 4 subsedes ubicadas en los respectivos distritos.

En sus inicios, la UPSO buscó responder a la demanda prioritaria de los habitantes del SOB, quienes pedían que se educase localmente a sus jóvenes, no sólo para que se profesionalizaran, sino también que permanecieran luego en sus lugares de origen. En conclusión, la Universidad se planteó en una primera etapa desarrollar la dimensión educativa. Para hacerla amplia y tan descentralizada, contó con el apoyo inicial irrestricto de la Universidad Nacional del Sur, quien a través del Programa de Estudios Universitarios en la Zona (PEUZO) se comprometió durante diez años a asumir la responsabilidad académica de estas actividades. Esta educación se impartió además en forma presencial en las distintas localidades del interior del SOB, lo que exigía que los docentes se trasladaran semanalmente a las distintas sedes. Completados los diez años de trabajo conjunto, un nuevo convenio posibilita que la UPSO vaya tomando progresivamente a su cargo a la responsabilidad educativa, aun cuando la UNS se mantiene aún ligada a través del PEUZO a esas actividades, admitiendo ser convocada a distintas ciudades en los casos en los que

por su naturaleza disciplinar la demanda específica no pueda ser satisfecha por la UPSO.

Recientemente, ya consolidada la actividad educativa de la UPSO en sus distintas sedes en la región, se decide orientar los nuevos esfuerzos a consolidar las estructuras en las otras dos dimensiones académicas: la investigación y la extensión científico-tecnológica. Así, la UPSO crea con este fin, en asociación con la Comisión de Investigaciones Científicas de la Provincia de Buenos Aires (CIC), el Centro de Emprendedorismo y Desarrollo Territorial Sostenible (CEDETS). El amplio marco temático al que elige orientarse, permitirá al CEDETS desarrollar una actividad multidisciplinar, la que es congruentemente orientada a contribuir con la misma región de influencia, el sudoeste bonaerense. Ahora, a través de la sistematización y ordenamiento del trabajo en estas dos nuevas dimensiones académicas, la Universidad, junto a su Centro de Investigaciones, podrá dar respuesta a los otros reclamos que también habían planteado las comunidades del interior del SOB. Estos múltiples reclamos pueden en síntesis agruparse conceptualmente en dos: colaborar en la solución de sus problemas y también, por qué no, en la satisfacción de sus anhelos.

Para garantizar a futuro el trabajo en esta línea, el CEDETS diseña y aprueba un Reglamento Interno en el cual, quizá por primera vez, una institución de esta naturaleza decide enmarcar sus actividades en el ámbito de la Responsabilidad Social Científico Tecnológica. Ese compromiso expresa la intención de orientar progresivamente las tareas en el sentido de devolver a la comunidad en términos de bienestar (y en lo posible con valor agregado), lo que la comunidad invierte en ellas. Más recientemente, la UPSO crea una Secretaría General y redefine otra, dando lugar a un diseño con el cual, en principio, ambas dependencias podrían constituirse en el nexo operativo natural del CEDETS con Rectorado.

En lo que hace a los antecedentes académicos específicos en el tema de desarrollo territorial, la UPSO, en cumplimiento del objetivo institucional descripto, desde sus inicios adoptó a esta orientación entre sus líneas temáticas centrales. Las primeras activida-

des fueron de capacitación interna, y consistieron en inducir la formación de sus docentes en este tema específico. En simultáneo, los continuos viajes a las distintas sedes, ya fuesen con fines educativos y/o de gestión, contribuían a que casi todos los docentes adquiriesen un conocimiento continuo y progresivo el SOB. Como resultado de todo esto, ya en 2003 la universidad se encuentra en condiciones de plantearse la realización de actividades de desarrollo a escala real, y los inicia en Pigüé, ciudad cabecera del Municipio de Saavedra. La experiencia recogida y las herramientas desarrolladas le permiten extender más tarde estas actividades a los Municipios de Pellegrini, Salliqueló, Olavarría, Lamadrid y Monte Hermoso. En todos estos casos, la participación amplia de docentes y su vinculación directa con funcionarios municipales y referentes de las instituciones locales hizo que estas actividades y estos espacios se convirtiesen en el ámbito perfecto para promover el conocimiento y la confianza mutua y generar experiencia en el tema, tanto para los académicos como para los referentes locales que participaban de las distintas tareas.

Más tarde, con la creación del CEDETS, se consolida la tendencia a especializar agentes en el tema, fomentando en particular las actividades de posgrado (magísteres y doctorados en distintas universidades nacionales, principalmente en la UNS). Al mismo tiempo comienzan a divulgarse los resultados alcanzados, lo que en el tiempo se traduce en distintas presentaciones en congresos y reuniones científicas nacionales e internacionales, y perfila en el corto plazo publicaciones en revistas internacionales del primer nivel en el tema.

ESTADO DE SITUACIÓN DEL TEMA DESARROLLO TERRITORIAL

Adecuadamente planteados, tanto el desarrollo local como el regional debieran ser actividades de gran relevancia. Cobra particular interés trabajar simultáneamente en ambas escalas, a causa de la presumible sinergia que generaría la actividad regional sobre la local, llegándose incluso a hacer alusión en la bibliografía a que la primera sería una base territorial indispensable para la segunda. Como ejemplo, ya hace una década, refiriéndose a la viabilidad del desarrollo local en el actual contexto nacional, Rofman (2006, pg. 55) indica: "...creemos firmemente, (...) que cualquier estrategia de desarrollo local, para ser eficaz, debe estar inscripta en un proyecto de desarrollo nacional o regional que la incluya, le otorgue límites, y la haga compatible con un programa abarcativo de toda la sociedad global". Además, Díaz de Landa (2006, pg. 115) sostenía que "La estrategia de desarrollo regional como sustentador de los desarrollos locales se plantea como indispensable en el caso de las pequeñas localidades...".

Llegado a este punto, y antes de continuar, es necesario hacer referencia a la polisemia que impera en la terminología asociada al desarrollo. Diferentes usos y significados pueden encontrarse en la bibliografía para el concepto de desarrollo de un dado territorio, y sobre todo, a los términos regional y local, cuya significación está lejos de haber encontrado consenso entre los especialistas. Frente a esta situación, la UPSO-CEDETS ha adoptado un conjunto de definiciones propias, que facilitan el intercambio de ideas entre sus agentes y también la comunicación a terceros de sus propuestas e ideas. Se rescatan aquí las principales entre ellas, ya que serán necesarias para dejar en claro los términos de la presentación que sigue. Por consiguiente, cuando en adelante se hable aquí de desarrollo de un dado entorno geográfico, se estará haciendo referencia al conjunto de actividades o acciones realizadas o a realizar que contribuyan a incrementar el bienestar de quienes lo habitan. En ese entendimiento, al hablar de Desarrollo Local (DL) se estará haciendo referencia, salvo aclaraciones en contrario, al

proceso de planificación endógena e implementación ulterior de esas tareas dentro de un municipio determinado, lo que convierte en beneficiarios directos de la iniciativa a quienes residen en él. Cuando se alude al Desarrollo Regional (DR), se hace referencia a procesos de la misma naturaleza, sólo que el entorno geográfico de interés (y sus habitantes) estará ahora conformado por dos o más municipios. Esta distinción no es caprichosa. La misma permite diferenciar dos situaciones que en términos de desarrollo presentan una problemática muy distinta. En particular y así definidas, las tareas de DL tendrían un promotor (quien promueve y financia las actividades) bien identificado: el gobierno local. Más allá de opiniones políticas u operativas, esta entidad cumple con los requisitos exigibles. Primero, para proponer la realización de actividades de desarrollo en su distrito, el Intendente Municipal tiene la legitimidad que le confieren los votos. Segundo, en consenso con su Concejo Deliberante tiene la potestad del manejo de los recursos presupuestarios, pudiéndolos por ende orientar tanto a la ejecución de la planificación estratégica del distrito como a la posterior ejecución de las tareas planificadas. En el caso del DR, esta diferencia se hace evidente si se compara con el DL. En efecto, al plantearse tanto la selección como la realización endógena de tareas de DR, los interesados en la idea se encontrarían frente al problema de que en principio no existe un funcionario o grupo de funcionarios capaces de cubrir el rol de promotor(es) del proceso, ya que al menos en la Provincia de Buenos Aires, cualquier agrupación de municipios, aun cuando esté recibiendo la denominación de región (como usualmente ocurre con el SOB), carece de una estructura administrativa electiva, con capacidad de manejo de recursos públicos.

Es debido principalmente a esta circunstancia que en la literatura especializada pueden encontrarse una importante cantidad de referencias a procesos de DL en la Provincia de Buenos Aires. En efecto, en prácticamente todos ellos se ha realizado al menos una experiencia de realización del respectivo diagnóstico, y la consiguiente elaboración del plan estratégico (del total del distrito o sólo de

su localidad cabecera). Esos planes estratégicos (PEs) en general han sido coordinados por universidades y son de naturaleza endógena y participativa, tal como hay consenso en que deberían ser para que las actividades planificadas respondan a las necesidades y anhelos genuinos de las propias comunidades. Aun así, casi no hay referencia a casos en los que el proceso de DL progresó significativamente más allá de la elaboración del PE. Ésa es una deuda de todos, y en particular del sistema académico que debería trabajar en la metodología a aplicar a escala real, ya que no se puede hablar genuinamente de un éxito en la actividad de transferencia científico tecnológica a un municipio, cuando un proceso prácticamente se interrumpe después de haber sido diseñado.

Contrariamente a las numerosas, aunque incompletas, actividades de DL a escala que se registran, casi no se verifican en la actualidad dentro de la Provincia de Buenos Aires procesos de DR endógenos. Esto, como se ha indicado arriba, se atribuye principalmente a la dificultad de encontrar la figura del promotor endógeno, en otras palabras, a personas o entidades de esa región que impulsen y financien las actividades correspondientes. A fines de los ochenta y principios de los noventa, algo similar podía aproximarse por la figura de los Corredores Productivos. Estas estructuras, si bien contaban con recursos propios muy escasos, previstos para atender poco más que las remuneraciones y los gastos de movilidad y funcionamiento de un reducido grupo de agentes, permitían que estos agentes consensuaran con los intendentes de los distritos participantes las actividades de interés (lo que en principio daba carácter endógeno a la planificación), y luego gestionaran los recursos específicos requeridos para cada actividad frente a las autoridades provinciales. Por esa época, en el SOB funcionó el Corredor Productivo del Sudoeste Bonaerense, que patrocinó y logró concretar algunas iniciativas, e incluso colaboró fuertemente en las gestiones iniciales que condujeron a la puesta en marcha de la UPSO. Sin embargo, como promotores de un proceso de DR, los corredores productivos tenían dos problemas, además de la escasez

de recursos. El grupo de los intendentes estaba constituido por integrantes a los que en forma directa interesaba el mejoramiento de sus municipios, y sólo indirectamente la región como tal. Además, el coordinador, sobre quien caía el peso de la tarea en el día a día, carecía de legitimidad local, ya que era funcionario político de la provincia, y por ende era elegido directamente por el Gobernador. Esto en principio podía llevar a un cambio en la conducción de la organización con cada cambio de gobierno, lo que constituía en sí mismo no sólo una dificultad para la continuidad de las políticas de desarrollo previstas, sino que al extremo, podía afectar la continuidad del mismo proceso. En cualquier caso, hoy el Corredor Productivo del Sudoeste no está en funcionamiento.

En tren de completar este conjunto de definiciones, corresponde dejar en claro el sentido de la expresión desarrollo armónico, incluida en el objetivo al que la UPSO se ha planteado contribuir dentro de su región de influencia. En términos de desarrollo, esa búsqueda de “armonía” podría observarse en términos de tendencia hacia el equilibrio territorial, toda vez que las actividades de la Universidad tienden a fortalecer a las localidades del interior del SOB, utilizando (entre otros) los recursos existentes en la metrópolis regional, Bahía Blanca. Según Roccatagliata (2008, pg. 251) un esfuerzo de ese tipo es indispensable para revertir la dinámica natural de la morfología del sistema urbano argentino, de características mono céntricas, jerárquicamente desequilibrado y con escasas interrelaciones entre sus sistemas urbanos regionales, configurando un territorio “a dos velocidades”.

PROPUESTA DE EXTENSIÓN EN LA TEMÁTICA DE DESARROLLO TERRITORIAL DE LA UPSO-CEDETS

Para potenciar el desarrollo territorial se propone hacer un aporte académico y aplicarlo en formato de proyectos de extensión científico-tecnológicos a escala, desde tres enfoques que resuelvan los principales problemas que aparecen en la actualidad en el SOB:

El del Desarrollo Local. Aquí el problema a resolver será lograr la sostenibilidad del proceso de DL durante el tiempo previsto en la planificación. Como ya se ha visto, consolidar la etapa de implementación de las actividades propuestas durante la planificación estratégica no es trivial. Esto casi no ha ocurrido en las experiencias registradas a la fecha en los municipios provinciales, y cuando se ha hecho fue en forma muy parcial.

El del Desarrollo Regional. Considerándola según lo definido arriba como un proceso que involucra a conjuntos de municipios, los antecedentes de DR son escasos. Aquí la UPSO-CEDETS ha planteado y está poniendo en marcha uno de estos procesos a partir de una metodología factible para la institución, que permitiría inducir y en caso de éxito materializar un proceso de DR en el SOB.

El de los otros problemas a resolver y anhelos a satisfacer. Atender estos casos también es esencial al desarrollo endógeno, sea local o regional. Principalmente se trabajará en dos temas: creación y fortalecimiento de PYMES mediante capacitación, asesoramiento, y apoyo a gestiones de financiación; y contribuir a resolver los problemas ambientales regionales.

En la propuesta de trabajo a escala que la UPSO y el CEDETS en conjunto tienen ya en marcha, concurren un conjunto de innovaciones:

- a. En DL se ha aplicado una metodología propia (Porras, 2013) al Municipio de Tres Arroyos, lo que dio lugar al Proceso de Desarrollo Estratégico Sostenible de Tres Arroyos (PRODESTA). La etapa de puesta en marcha, cumplida con éxito entre 2013 y 2015, concluyó entre otros resultados con la elaboración endógena

y participativa del Plan Estratégico Tres Arroyos 2015-2030, que contiene más de 470 actividades a realizar en el período en todo el Distrito. La medida del logro la da el hecho de que ya se ha diseñado la estructura que coordinará esta etapa, denominada fase sostenible del PRODESTA, y se está trabajando en su consolidación y operación. Con el fin de asegurar su participación en el asesoramiento de una etapa del proceso, el Municipio ha suscripto un nuevo Convenio Específico, a través del cual financia las actividades del CEDETS.

- b. En DR se ha trabajado mucho en la elaboración de la idea inicial en el marco de la Tesis de una becaria del CEDETS inscripta en el doctorado en Ciencias de la Administración en la Escuela de Posgrado de la UNS. La idea se sustenta en que, en el inicio del proceso de DR, el agente que asumirá el rol promotor del proceso será la propia UPSO. Esta entidad cumple con las condiciones de poseer recursos propios, pertenecer al territorio de interés, y de que todos sus agentes habitan en alguno de los territorios que la componen. Con adecuadas discusiones participativas, las iniciativas planificadas resultarán de carácter endógeno. Además, el hecho de contar con presupuesto propio, y debido a que estas actividades van en línea con la consecución de sus objetivos estatutarios, hacen que la UPSO tenga la posibilidad de invertir recursos propios en la financiación de los estudios y la planificación necesaria. Esto asegura que los medios que requerirá la etapa de puesta en marcha del proceso de DR están asegurados por el promotor. Durante esa etapa, además de la planificación estratégica de actividades y acciones a implementar en el SOB, se diseñará la metodología de la ulterior fase sostenible. Sin haber aún definido algunos detalles instrumentales para esa próxima fase, seguramente la aludida metodología se basará en requerir el apoyo en la gestión de recursos externos al SOB a los gobiernos municipales,

en particular de aquellos que resulten beneficiarios directos de la actividad que se desee realizar.

- c. En los otros temas de interés. Aquí las actividades ya iniciadas no se apoyan en innovaciones, sino en las capacidades disponibles y en las experiencias ya recogidas, lo que incluye un acabado conocimiento de la circunstancia y las principales problemáticas del SOB. Estas actividades, que también serán inicialmente planificadas y financiadas por la UPSO-CEDETS, se enmarcarán tanto en los futuros proyectos de DL como en el de DR. Por el ordenamiento y las capacidades específicas que dispone el Centro a la fecha, se supone que las áreas temáticas más involucradas en este punto serán las de Problemáticas de Micro, Pequeñas y Medianas Empresas, la de Emprendedorismo y Formación para el Empleo, la de Políticas Educativas y Gestión Universitaria, y la de Sostenibilidad Ambiental.

CONCLUSIÓN

En este trabajo se plantea a la temática del desarrollo territorial como una iniciativa de extensión a implementar a escala real en la región de influencia de la UPSO y del CEDETS, Centro Asociado que la Universidad promueve junto con la CIC. Esta iniciativa, ya en marcha, tiene su base en la adaptación y la aplicación a escala de dos nuevas metodologías. Una para lograr la implementación de la fase sostenible en los procesos de DL (en otras palabras, asegurar que el proceso ya planificado se sostenga durante el tiempo previsto, y que durante el mismo se realicen las tareas previstas). Otra para plantear y llevar a cabo procesos de DR endógenos y participativos, diseñados por planificación estratégica. El hecho de que ambos procesos ya estén en curso a escala real ha sido posible fundamentalmente por tres cuestiones: a) El cuidadoso diseño estratégico inicial de la UPSO, seguido de otro equivalente y complementario del CEDETS, b) la experiencia original de sus agentes sobre el terreno y la posterior investigación aplicada en el tema, realizada al máximo nivel (Tesis de docentes que se doctoran en Economía o en Ciencias de Administración en el ámbito de la Escuela de Graduados de la Universidad Nacional del Sur), y por último, c) la estrecha relación creada con los gobiernos y los referentes institucionales de la región, que generan confianza y facilitan el logro de imprescindibles apoyos para la realización de estas tareas.

BIBLIOGRAFÍA

- Díaz de Landa, Martha. (2006). "Los nuevos supuestos del desarrollo local y la estrategia del desarrollo regional". Desarrollo Local: Una Revisión Crítica Del Debate. Rofman, Adriana y Villar, Alejandro. 1 ed. Buenos Aires: Espacio Editorial, 2006. 85-127 pg.
- Porras, Erica. (2013). Tesis Doctoral: "Propuesta Metodológica para Potenciar el Desarrollo Local en Pequeños y Medianos Municipios Urbano-Rurales del Sudoeste Bonaerense".
- Roccatagliata, Juan A. (2008). "Argentina: una visión actual y prospectiva desde la dimensión territorial". Buenos Aires, EMECÉ.
- Rofman, Alejandro (2006). "El Enfoque del Desarrollo Local: Conflictos y Limitaciones". Desarrollo Local: Una Revisión Crítica Del Debate. Rofman, Adriana y Villar, Alejandro. 1 ed. Buenos Aires: Espacio Editorial, 2006. 37-58 pg.

*Franco Beltrame
Martín F. Molina
Francisco Gómez
Julieta Ermili
Maira Sagrebeli*

Universidad Nacional de La Plata

INTRODUCCIÓN Y OBJETIVOS

Coequipo es un programa de asistencia técnica a organizaciones del medio, llevado adelante por estudiantes y recientemente graduados de la Licenciatura en Administración (LA) de la Universidad Nacional de La Plata, (UNLP) Este programa forma parte del portafolio de proyectos de la Secretaría de Extensión (SE) en colaboración con el Departamento de Ciencias Administrativas (DCA) de la Facultad de Ciencias Económicas de la UNLP y desarrolla sus actividades bajo la modalidad de consultora estudiantil. El objetivo del programa es brindar: 1) un servicio de asesoramiento técnico especializado a organizaciones e instituciones de la comunidad de La Plata y alrededores, y 2) una práctica tutorada a los alumnos de la carrera de Licenciatura en Administración. Concretamente el servicio de asesoramiento técnico se especializa en cuatro grandes áreas: 1. Finanzas y Costos; 2. Gestión de Personas; 3. Marketing y Comercialización; 4. Procesos y Circuitos Administrativos.

FUNDAMENTOS

Su creación está fundada en dos grandes pilares: por un lado, la responsabilidad que tiene la Facultad en general y la carrera de Administración en particular, con la comunidad en la que está inserta y con las organizaciones que se desenvuelven en dicha comunidad. Por el otro, la necesidad de complemen-

tar la formación académica de los alumnos de Administración con actividades prácticas que incentiven el desarrollo de habilidades de liderazgo, trabajo en equipo, resolución de problemas, oratoria, manejo de herramientas técnicas y otras propias de la disciplina, generando de esta manera un acercamiento al mercado laboral al cual se encuentran próximos a ingresar.

FUNCIONAMIENTO RESUMIDO

Durante el primer semestre se abre una convocatoria pública para las organizaciones del medio que estén interesadas en recibir un servicio de asesoramiento especializado. Paso siguiente, se hace una selección de dicha muestra basándose en criterios como misión, trayectoria y tamaño de la organización, y la riqueza del caso en cuanto a la potencial experiencia de aprendizaje del alumno. Finalizada la selección de organizaciones, se abre una convocatoria para alumnos, en la cual cada uno podrá aplicar al caso (organización) que le resulte de mayor interés. Una vez cerrada la convocatoria, se procede a una selección y al armado de grupos de alumnos extorsionistas por cada organización seleccionada. Paralelamente, se hace una convocatoria y selección de profesores que estén interesados en desarrollar un rol de supervisión y acompañamiento sobre cada uno de los equipos. Finalmente, durante la segunda mitad del año, cada equipo trabaja con la organización en cuestión, analizando sus problemáticas y elaborando

recomendaciones para dar solución a las mismas, las cuales deberán ser presentadas al finalizar el semestre.

COEQUIPO

Identificación de necesidades a resolver

Dada la naturaleza institucional, organizacional y estudiantil de este proyecto, se tiene por objetivo dar satisfacción en el mayor grado posible, a las siguientes necesidades: 1) La necesidades de fomento del rol social y de la responsabilidad que tiene la Facultad de Ciencias Económicas en particular, con la comunidad en la que está inserta y con las organizaciones que se desenvuelven en dicha comunidad, con relación sus carencias en conocimientos técnicos, capacidades de gestión y necesidades de crecimiento y sustentabilidad; 2) La necesidad de complementar la formación académica de los Lic. En Administración, con prácticas que incentiven el desarrollo de habilidades de liderazgo, trabajo en equipo, resolución de problemas, oratoria, manejo de herramientas técnicas y otras propias de las disciplinas económicas. En concreto, en las carreras de Ciencias Económicas, se detectan las siguientes problemáticas: a) El plan de estudios actual no contempla Prácticas Profesionales Obligatorias, b) Falta de promoción del emprendedorismo, c) Baja representatividad en los trabajos prácticos de la carrera de las organizaciones no empresariales; 3) La necesidad de fomentar un nutrido vínculo entre la extensión y la investigación desde los primeros hasta los últimos años en el ámbito universitario mejorando el flujo de información que parte desde conocimiento abstracto hasta su aplicación práctica.

Justificación del proyecto

Conceptualizando la Extensión Universitaria como la presencia e interacción académica mediante la cual la Universidad aporta a la sociedad -en forma crítica y creadora- los resultados y logros de su investigación y docencia, y por medio de la cual, al conocer la

realidad nacional, enriquece y redimensiona toda su actividad académica conjunta, y aumentando el nivel de detalle de la operatoria habitual del proyecto aquí presentado, un estudio particularizado de organizaciones de la Sociedad Civil evidencia la presencia de circunstancias o variables que condicionan su funcionamiento dando lugar a cierta fragilidad organizacional que parecería serle inherente a su propia naturaleza. Acotto (2003), Torres (2004) y otros, afirman que entre sus dificultades más comunes, se encuentran: precariedad institucional, dificultades para procesar el conocimiento derivado de la acción, reducido alcance de sus acciones, deficiente diferenciación de roles y funciones, escasa interacción en redes o alianzas estratégicas, falta de estabilidad y continuidad, necesidades de capacitación insatisfechas, deficiencias en la planificación, dificultades financieras, entre otras.

En cuanto a las PyMEs, las mismas representan en Argentina una parte importante del entramado productivo nacional. En términos de cantidad de empresas, según la Fundación Observatorio PyMEs, es en el sector industrial en donde mayor participación alcanzan mientras que en el sector de Comercio y Servicios representan el 22% y 26% respectivamente. Es menester señalar que tanto en el sector industrial como en el comercial, los trabajadores empleados por las PyME representan el 42% de la masa laboral total en términos formales y en el sector de servicios es algo inferior pero no menos importante (36%).

En función de esto y en relación con la primer necesidad objetivo, Coequipo brinda un servicio de asesoramiento técnico especializado a las organizaciones de la ciudad de La Plata y alrededores. En este sentido, el proyecto se enfoca en 4 grandes áreas típicas conflictivas de cualquier organización naciente o en etapa de crecimiento: 1. Finanzas y Costos; 2. Gestión de Personas; 3. Marketing y Comercialización; 4. Procesos y Circuitos Administrativos.

Durante el primer semestre de cada año, se realiza una convocatoria impulsada por diversos agentes de la facultad con el fin de que organizaciones del medio con alguna dificultad o con expectativas de mejoras, se inscri-

ban y sean participantes de la edición correspondiente del proyecto. Desde comienzos del segundo semestre hasta su finalización, dichas organizaciones y equipos de trabajo atraviesan por un proceso de 5 meses, aplicando una metodología de “consultoría estudiantil”. Dicha metodología se basa en la elaboración de un diagnóstico de la situación inicial, un procesamiento de la información cuantitativa y cualitativa obtenida en base al mencionado diagnóstico, luego un proceso creativo y crítico en busca de soluciones posibles, prácticas y viables distinguiendo entre el corto y el largo plazo para finalmente, brindar una exposición de dichas recomendaciones la organización en cuestión.

En términos de la segunda necesidad, se brinda la posibilidad de que los alumnos se contacten con la realidad de las pequeñas empresas y organizaciones de la sociedad civil. De esta manera, se genera en los estudiantes un fuerte espíritu emprendedor, visualizando a este tipo de organizaciones como un lugar donde pueden insertarse en el futuro profesional. Muchos autores destacan la participación del alumno como un principio básico del aprendizaje efectivo. “El aprendizaje suele ser más rápido y de efectos más duraderos cuando quien aprende puede participar en forma activa. La participación alienta al aprendiz y posiblemente permite que participen más de sus sentidos [...]” (Werther, W y Davis, H. (1995) “Administración de Personal y Recursos Humanos”, 4ta. ed., Mc. Graw Hill. (pp. 215).

Finalmente, en términos de la tercera necesidad que se busca satisfacer, siendo la investigación y la extensión actividades que tradicionalmente se han venido desarrollando de manera aislada y donde el rol docente juega un papel fundamental; la situación actual requiere la integración de estos tres pilares para la formación de profesionales preparados para enfrentar los retos y cambios que la sociedad demanda. En este sentido, los estudiantes participantes de Coequipo cuentan con el aval de la unidad académica y apoyo de docentes de la casa de estudios para realizar trabajos de investigación en conjunto sobre diversas temáticas vinculadas con las actividades del proyecto que generen valor agregado tanto

para el alumnos como para las organizaciones del medio. Así mismo, para aquellos que estén interesados en que los mismos sean de conocimiento público, la Secretaría de Extensión de la FCE ofrece la posibilidad de que los mismos tengan un espacio en la revista de extensión de la unidad académica.

OBJETIVOS

Objetivo general

1. Fomentar la interacción de la Universidad con organizaciones del medio local.
2. Contribuir desde la disciplina de Administración a la supervivencia, crecimiento y desarrollo de organizaciones en situación de vulnerabilidad.
3. Intensificar la formación de docentes, graduados y alumnos en las actividades de extensión y en las prácticas sociales.

Objetivos específicos

- Obtener una relación estrecha, participativa y democrática entre estudiantes, graduados, docentes, extensionistas y dirigentes de organizaciones locales.
- Brindar recursos y herramientas de gestión, investigación, asistencia y acompañamiento a organizaciones en situación de emergencia o vulnerabilidad.
- Aportar para el desarrollo y crecimiento de cooperativas, clubes, organizaciones civiles, fábricas recuperadas y pequeñas empresas de la región, fomentando a su vez el trabajo en las mismas.
- Asesoramiento técnico a Organizaciones del medio con las cuales la Facultad ha estrechado un vínculo.
- Brindar prácticas profesionales de valor para el colectivo universitario, siendo éste un complemento fundamental de los contenidos académicos.

- Fomentar el voluntariado, la participación, el trabajo en equipo, el liderazgo, la motivación y la autogestión en el grupo de estudiantes.
- Dar participación a los docentes de la Universidad a través de tutorías a los equipos de alumnos, que garanticen la calidad del trabajo final.
- Intensificar la formación de docentes, graduados y alumnos en las actividades de extensión y en las prácticas sociales.
- Vincular los conocimientos desarrollados en la academia con los requerimientos sociales de la región.
- Adquisición de conocimientos y habilidades sobre consultoría, manejo profesional de proyectos independientes y asesoramiento técnico por parte de los estudiantes como complemento práctico a los estudios teóricos.
- Incremento de la participación de alumnos, graduados y docentes, en el desarrollo de proyectos de extensión, a través de la difusión.
- Generación de aprendizajes significativos que puedan ser transferidos a la comunidad universitaria para reflexionar sobre las prácticas y metodologías conceptuales.
- Confección de un trabajo final a ser publicado a los fines de difundir la actividad realizada.
- Generar un programa que pueda ser replicado en otras carreras, Facultades y Universidades locales y nacionales.

METODOLOGÍA

El proyecto Coequipo tiene previsto una serie de roles a ser cubiertos por profesores, docentes, graduados y alumnos, con distintas funciones y responsabilidades.

Están previstas las figuras de: 1) Responsables del Programa, 2) Referentes Técnicos, 3) Tutores, 4) Responsables de área, 5) Alumnos y graduados extensionistas.

RESPONSABLES DEL PROGRAMA

La Dirección del Programa estará a cargo del Director, Co-Director y Coordinadores, quienes serán los responsables máximos del mismo y deberán velar por su correcto funcionamiento teniendo reuniones sistemáticas con los docentes, graduados y alumnos participantes y obteniendo la retroalimentación de las organizaciones e instituciones asistidas.

Los responsables del Programa serán los encargados de conformar los equipos de trabajo (referentes técnicos, docentes tutores y alumnos participantes).

Referentes Técnicos

Los referentes técnicos serán Profesores Titulares o Adjuntos de la Facultad, con experiencia técnica en las distintas áreas de actuación del Programa. Como su nombre lo indica, dichos profesores serán los referentes finales en su área de expertise, brindarán orientación técnica a los docentes tutores, y contribuirán al desarrollo del programa con capacitaciones, ideas, información, avales, contactos, y otras cuestiones vinculadas a su ámbito de actuación.

Los referentes técnicos del programa deberán:

- Estar comprometidos con el programa.
- Tener conocimientos en las distintas áreas de actuación del programa.
- Ser profesores titulares o adjuntos, o tener las credenciales profesionales y académicas suficientes.
- Tener un fuerte vínculo con la Facultad y disponer de tiempos flexibles.

Tutores

Los tutores serán docentes de la Facultad (o en su defecto graduados vinculados a la Facultad), con experiencia profesional en las distintas áreas de actuación del Programa. Su rol fundamental será constituirse en los referentes técnicos de los alumnos extensionistas.

Estos docentes, en duplas por proyectos, realizarán un seguimiento personalizado y sistemático que será implementado a través de capacitaciones y reuniones de tutorías. El objetivo es brindar una guía a los alumnos, garantizando la calidad de los proyectos de asistencia técnica.

Los docentes tutores deberán:

- Tener pasión por el tema.
- Contar con expertise en la materia.
- Estar fuertemente comprometidos con el programa y tener amor por la docencia.
- Ser docentes de la Facultad (grado, post-grado, seminario).
- Contar con disponibilidad y flexibilidad horaria para atender las consultas de los alumnos participantes.

Responsables de área

Los responsables de área serán alumnos avanzados o graduados de la carrera de Administración que tendrán responsabilidades y funciones relacionadas con la gestión del Programa. Estos alumnos actuarán siempre bajo la supervisión de los Responsables del Programa y con el asesoramiento técnico permanente de los docentes tutores.

Habrá cuatro (4) responsables, quienes se desenvolverán en distintas áreas de gestión con sus respectivas responsabilidades:

Responsable de Gestión de Proyectos

- Gestionar, actualizar y nutrir la base de datos de organizaciones interesadas en el programa.
- Realizar la búsqueda de nuevos proyectos.
- Efectuar las entrevistas con las organizaciones interesadas. Confeccionar minutas.
- Elaborar la propuesta de asistencia técnica, tiempos y recursos necesarios para realizar los proyectos.

- Administrar la agenda de los Proyectos, velando por el cumplimiento de objetivos y tiempos.
- Diseñar un tablero de indicadores para medir la calidad de los proyectos (cumplimiento de objetivos y tiempos, satisfacción de las organizaciones participantes, etc.) y llevar el seguimiento periódico de los mismos.
- Realizar el seguimiento periódico de los clientes del Programa.
- Diseñar, realizar y procesar encuestas de satisfacción a las organizaciones participantes del programa.
- Brindar apoyo a los proyectos en desarrollo.

Responsable de Gestión de Personas:

- Desarrollar e implementar un Plan de Gestión y Desarrollo de Personas anual, velando por el cumplimiento de objetivos y tiempos.
- Gestionar, actualizar y nutrir la base de datos de tutores y alumnos interesados en el programa.
- Organizar la selección de los tutores participantes del programa.
- Realizar la convocatoria a alumnos.
- Organizar las reuniones de presentación del Proyecto y de los casos.
- Elaborar el material de soporte a utilizar en las reuniones de presentación del Proyecto (ej. powerpoint, documentación a entregar a los alumnos, etc.).
- Organizar integralmente la selección de los alumnos participantes del programa y comunicar los resultados.
- Organizar capacitaciones referidas al manejo de proyectos, trabajo en equipo, liderazgo y otras de apoyo a los alumnos participantes.
- Organizar actividades sociales y de integración.

- Diseñar, realizar y procesar encuestas de clima y de satisfacción los alumnos, tutores, coordinadores y directores del Programa.
- Organizar la selección y capacitar a futuros becarios del programa.

Responsable de Marketing y Comunicación:

- Desarrollar e implementar un Plan de Marketing anual, velando por el cumplimiento de objetivos y tiempos.
- Diseñar, desarrollar y mantener actualizado el sitio Web del Programa.
- Gestionar la marca Coequipo en redes sociales (Facebook, Twitter, Instagram, LinkedIn).
- Elaborar el material de soporte a utilizar en las reuniones de presentación del Proyecto (ej. powerpoint, documentación a entregar a los alumnos, etc.).
- Coordinar las relaciones con los distintos actores externos que tengan que ver con la actividad de Marketing (diseñadores, programadores, medios de comunicación, periodistas, gráficas, etc.)
- Gestionar, actualizar y nutrir una base de datos de medios, periodistas y gráficas.
- Gestionar el diseño e impresión de elementos promocionales (material para stands, remeras, banners, folletos, volantes, etc).
- Coordinar la participación de Coequipo en eventos como las Jornadas de Marketing, y Jornada de Administración.
- Tomar registros fotográficos en eventos y actividades.
- Velar por la máxima difusión de las convocatorias.

Responsable de Administración y Finanzas:

- Desarrollar un Presupuesto anual, controlando su ejecución y evaluando su cumplimiento.
- Asignar los fondos, autorizando gastos y solicitando la documentación respaldatoria.
- Realizar actividades de fundraising y búsqueda de sponsors.
- Presentar Coequipo en Congresos, programas de financiamiento, voluntariados universitarios y otras convocatorias de interés.
- Coordinar potenciales alianzas y apertura redes de colaboración.
- Mantener relaciones con las distintas áreas de la Facultad de Ciencias Económicas involucradas directa o indirectamente en el programa.
- Ser el responsable de las comunicaciones internas (a coequipers, tutores, directores).
- Administrar la agenda del Programa, velando por el cumplimiento de objetivos y tiempos.
- Realizar tareas administrativas en general (redacción de notas formales, presentación de reportes de extensión, etc.)
- Gestionar la documentación formal del Programa.
- Escribir artículos de prensa, documentos formales, armar posters y trabajos para Congresos.
- Coordinar la elaboración de un Manual de Buenas Prácticas en Consultoría

Equipos consultores

Los equipos consultores están formados por alumnos y graduados de la carrera de Administración, quienes realizan el trabajo de asistencia técnica (con el asesoramiento de los docentes tutores), y elaboran y presentan el informe final (con el apoyo y la aprobación de los Responsables generales y de cada área).

En cada equipo, uno de los integrantes adquiere el rol de líder del proyecto. Es la persona encargada de la comunicación formal, tanto con la organización a la cual se le esté prestando asesoramiento técnico, como con los Responsables generales y de cada área del Programa.

Los alumnos y graduados que participen del programa deberán:

- Poseer un perfil proactivo.
- Tener un alto grado de involucramiento y compromiso con el programa.
- Contar con un elevado nivel de responsabilidad.
- Contar con un desempeño académico adecuado a sus tareas

CONCLUSIONES

A modo de primera conclusión, el presente proyecto ha logrado insertarse en la comunidad académica con enorme aceptación, generando un impacto positivo y alto grado de compromiso y participación por parte de los estudiantes. La afirmación precedente se sostiene en los datos obtenidos a partir de las encuestas realizadas que se muestran en el apartado siguiente (resultados logrados).

En segundo lugar, las organizaciones beneficiadas del asesoramiento técnico, en casi todos los casos han mostrado altos niveles de interés y compromiso para con las actividades del programa, facilitando el aumento de la red de colaboradores y agentes promotores de Coequipo. A su vez, esto permite implementar un sistema de mejora continua en la gestión del programa en base a las recomendaciones de las organizaciones una vez finalizado el proceso de consultoría estudiantil.

Finalmente, se observa que los estudiantes que han sido participantes activos en Coequipo, cuentan con una asimilación superior de conceptos teóricos tras haberlos aplicado a organizaciones reales, disminuyendo la brecha entre un ámbito naturalmente teórico como es la universidad y el mercado laboral

real. Dicha asimilación se verifica por el incremento en el desempeño académico y en la oferta laboral disponible para los mismos.

RESULTADOS LOGRADOS

Tras la aprobación de Coequipo en la convocatoria 2014 y 2015 de la U.N.L.P, la implementación del programa se planificó, organizó, coordinó y controló obteniendo excelentes resultados por parte no solo de los estudiantes y docentes participantes, quienes se manifestaron ampliamente satisfechos y realizados, sino también por parte de las organizaciones del medio que fueron asesoradas, destacando un alto grado de profesionalismo y calidad por parte de los trabajos presentados.

En 2015 tuvieron lugar las siguientes actividades:

- Capacitación en Consultoría a cargo del profesor de la casa, Lic. Claudio Guanciarossa
- Capacitación en Team Building (construcción de equipos) a cargo de la docente de la casa, Lic. Florencia Mennucci.
- Capacitación en Liderazgo y empoderamiento de un grupo, impartida por el Coach Mario Barandiarán.
- Evento “día de campo”. Su objetivo fue contar con un espacio de reflexión para estrechar lazos entre los equipos, hacer un balance sobre la situación de cada proyecto y trazar los lineamientos generales hacia el objetivo final (presentación de trabajos a los clientes).
- Participación con un Stand y piezas de comunicación en las 9º Jornadas de Marketing
- Participación con un Stand y piezas de comunicación en las VII Jornadas de Administración
- Entrevista en el Programa ECO de Radio (Radio Universidad)
- Presentación de póster de Coequipo en el 31º Congreso Nacional ADENAG (Villa María Córdoba - Publicación ISSN 1853-0796)

A finales del 2015 se realizó una encuesta de evaluación 360°. Dicha indagación incluyó a todos los participantes del programa (directores, coordinadores, docentes, graduados y alumnos participantes, organizaciones asistidas), quienes brindaron sus opiniones sobre el desempeño del resto, sobre sí mismos y sobre el programa a nivel general.

Algunos de los resultados obtenidos fueron:

Organizaciones:

Las organizaciones fueron encuestadas sobre distintos ejes del trabajo. Se utilizó una escala de 1 (malo) a 5 (excelente) obteniendo los siguientes resultados:

- Calidad técnica de los trabajos presentados: 4,5 puntos
- Grado de ajuste entre su necesidad y la solución planteada: 4,5 puntos
- Cumplimiento de tiempos: 5 puntos
- Claridad en la exposición: 5 puntos

EQUIPO EXTENSIONISTA:

- El 82% de los participantes indicó que los casos (organizaciones asistidas) les resultaron entre interesante y sumamente interesante.
- El 92% indicó que el aprendizaje incorporado luego de finalizado el programa fue Muy Bueno (16%) y Excelente (76%)
- El 85% explicitó que la aplicación de los conocimientos adquiridos durante la carrera Excelente (58%) y Bueno (28%)
- El 94% expresó que el aporte al desarrollo personal y profesional fue Excelente (80%) y Bueno (14%)

En el apartado de conclusiones, el 90% de los participantes, dijo que “definitivamente recomendaría a sus colegas participar de Coequipo”. Adicionalmente, el 74.1% volvería a participar.

Adicionalmente a los datos cuantitativos resulta interesante destacar algunos comentarios cualitativos, que marcan con mucha contundencia el impacto del Programa.

Organización asistida: “Excelente trabajo, con un grado elevado de profesionalismo. Sería importante para nosotros continuar el trabajo realizado sobre otros aspectos de la Institución en los años venideros.”

Organización asistida: “Superó las expectativas ampliamente. Nos acercó a herramientas y soluciones que nos van a ayudar mucho de acá en adelante y lo tomaremos como punto de partida para mejorar y crecer. Tanto el proceso, como el trabajo y la exposición fueron excelentes y estamos muy agradecidos del profesionalismo con el que se han manejado desde el principio.”

Docente Tutor: “Resalto mi retorno en cuanto a aprendizaje. Quiero resaltar también otro beneficio que me dio Coequipo; Joseph Joubert decía “enseñar es aprender dos veces” y el sistema de “tutorío” nos ayuda a ensayar y poner a prueba nuestro conocimiento, así que muchas gracias por eso también”

Estudiante Consultor, Coequiper: “En un principio, y creo que todavía un poco, no entendía como llegue a ser parte de esto que parece un cuento. Estar trabajando a la par de gente con tanta pila y buena onda, que además estaban compartiendo conmigo altas dosis de conocimientos y experiencia, cuando yo estoy haciendo tanto luchando con el ciclo básico y en un punto casi drenada por completo de motivación. Coequipo me devolvió la confianza en que sí voy a poder y me cargó a tope las ganas por hacer esta carrera. Llegue al día de campo casi decidida a cambiarme de facultad, y en un momento, ese día, tuve como una epifanía digamos jaja y me di cuenta que yo quería eso, yo quiero ser Licenciada en Administración egresada de la FCE de la UNLP. Así que no me queda más que agradecerles a todos por la experiencia. SON LO MAS!”

Estudiante Consultor, Coequiper: “Me llevo conmigo conocimientos, contactos, experiencias, vivencias reales, habilidades. Como se habló una vez esto lo comenzaron ustedes

y se construyó entre todos, al ver el crecimiento del programa, los resultados de los proyectos, el clima que se generó en el ambiente, esa mística de Coequipo hace a este proyecto diferente. Genera grandes posibilidades para estudiantes con ganas de crecer y desarrollarse en esta hermosa profesión”.

Estudiante Consultor, Coequiper: “Realmente es una experiencia única desde todo punto de vista”

Estudiante Consultor, Coequiper: “Voy a estar agradecido toda la vida, de verdad”.

Estudiante Consultor, Coequiper: “El programa nos da la posibilidad de trabajar en tiempo real y poder aprender a ser un consultor. Es una experiencia increíble poder trabajar de lo que nos gusta y saber que esa posibilidad te la brinda un programa creado por la facultad en conjunto con los profesores que te enseñaron los conceptos fundamentales para poder llevar adelante y de manera profesional una consultoría”.

Estudiante Consultor, Coequiper: “El programa superó mis expectativas (que eran muchas), fortaleció mi pasión por la profesión, me abrió mucho la cabeza y las relaciones que se crearon fueron muy positivas”.

BIBLIOGRAFÍA

- Ander-Egg, Ezequiel y Aguilar Ibáñez, María José (1996). *Cómo elaborar un proyecto. Guía para diseñar proyectos sociales y culturales* (13° edición) Argentina, Buenos aires: Edit. Humanitas,
- UNESCO (2009). *Conferencia mundial de educación superior: las nuevas dinámicas de la educación superior y de la investigación para el cambio social y el desarrollo*. París. Disponible en: http://www.me.gov.ar/spu/documentos/Declaracion_conferencia_Mundial_de_Educacion_Superior_2009.pdf [Consultado el 23/09/2013]
- Universidad Nacional de La Plata. Estatuto. La Plata, UNLP: 2008. Disponible en: http://www.unlp.edu.ar/uploads/docs/estatuto_2008_final.pdf.
- www.rsu.uninter.edu.mx/
- Kastika, E. (2013). *Las prácticas para la creatividad en las organizaciones, Estado del arte y análisis en organizaciones argentinas*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires. Facultad de Ciencias Económicas
- Rojas de Escalona, Belkys “La creatividad e innovación en las Organizaciones Sapiens”. *Revista Universitaria de Investigación*, vol. 8, núm. 1, junio, 2007, pp. 111-130 Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Caracas, Venezuela.
- Jerry I. Porras - James Collins. “Cómo construir una visión de empresa”. *Revista Gestión* | V2 Nº 5 | sep - oct 1997 | (Harvard Business Review) | Pág. 40 a 58.
- Roberto Serra y Eduardo Kastika. “Reestructurando Empresas. La Empresa dentro de una red dinámica de variables”. Editorial Norma. Publicado el 05/05/2004.
- Alexander Osterwalder y Yves Pigneur. “Generación de modelos de negocio” Alexander Osterwalder” Deusto Ediciones, 2011
- Estela Cammarota. “Diagnóstico Social”. Edición 2012 | pp. 17-48
- Malcolm Gladwell “Los fuera de serie: Porque algunas personas tienen éxito y otras no”. Editorial Taurus 2009.
- Fernando Trías de Bes. “El libro negro del emprendedor: No digas que nunca te lo advirtieron”. Empresa Activa, 2007

- En busca del Lovework: la empresa del siglo XXI : más allá de la motivación y el liderazgo. Empresa activa 2006.
- Eric Ries. The Lean Startup: How Today's Entrepreneurs Use Continuous Innovation to Create Radically Successful Businesses. Crown Publishing Group, Sep 13, 2011
- Fundación Inicia. "Ya empezamos a construir el país que queremos". Buenos Aires, Argentina
- Estanislao Bachrach "Agilmente" - 17ª ed - Buenos Aires: Sudamericana, 2014
- W. Chan Kim y Renée Mauborgne. "La estrategia del océano azul" Editorial Norma.
- Clayton Christensen. "El dilema del innovador". Ediciones Granica S.A., 1999
- Michael Porter. "Ser competitivo". Grupo Planeta (GBS), 2009
- Nassim Taleb. "Antifrágil: las cosas que se benefician del desorden". Grupo Planeta (GBS), 2013
- Nassim Taleb. "El cisne negro". Grupo Planeta (GBS), 2011
- Muhammad Yunus. "Las empresas sociales: Una nueva dimensión del capitalismo para atender las necesidades más acuciantes de la humanidad". Grupo Planeta, Mayo 5, 2011
- Muhammad Yunus. "Un mundo sin pobreza" Grupo Planeta (GBS), 2008
- Edward De Bono. "Seis sombreros para pensar". Ediciones Granica S.A., 1988
- Sir Ken Robinson. "El elemento". Penguin Random House Grupo Editorial España, May 24, 2012
- Andy Freire. "Pasión por emprender: De la idea a la cruda realidad". Penguin Random House Grupo Editorial Argentina, Sep 15, 2012
- Walter Isaacson. "Steve Jobs". Knopf Doubleday Publishing Group, Noviembre 7, 2012
- Ariel Arrieta. "Aprender a emprender". Editorial Atlántida
- Alex Rovira & Fernando Trias de Bes. "La Buena Suerte: Claves de la prosperidad. Empresa Activa, 2004.

- Eduardo Kastika. “Creatividad para emprendedores: Anécdotas e ideas prácticas para personas que quieren emprender negocios”. Editorial Innovar.
- ACOTTO, L. (2003). “Las organizaciones de la sociedad civil: un camino para la construcción de ciudadanía” (1º Ed.). Buenos Aires: Editorial Espacio. PP 67-69.
- TORRES, A. (2004). “Enfoque orientativo para el diagnóstico de la gestión en las instituciones del tercer sector; aplicación a casos particulares de entidades de la ciudad de Trelew; determinación causal de su situación actual”. Tesis de Maestría en Gestión Empresarial no publicada. Universidad Nacional de la Patagonia, Facultad de Ciencias Económicas, Trelew, Argentina.
- DE PIERO, S. (2005). “Organizaciones de la sociedad civil: Tensiones de una agenda en construcción”. (1ra ed.). Buenos Aires: Paidós Tramas Sociales.
- DE ZAN, J. (2006). “Los sujetos de la política”. Ciudadanía y sociedad civil. Recuperado el 11 de Abril de 2011, disponible en: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1666-485X2006000100005
- Curso de Postgrado “Gerenciación de la Información en la Sociedad Globalizada: aspectos teóricos y prácticos” (2007), dictado por el Dr. Ángel Luis Plastino, Facultad de Ciencias Económicas (UNLP).
- Werther, W y Davis, H. (1995) “Administración de Personal y Recursos Humanos”, 4ta. ed., Mc. Graw Hill. (pp. 215)
- Johnson, K.A. & Bragar, J.L. (1997) “Principles of Adult Learning: A Multi-Paradigmatic Model”. En Dills, Charles; & Romiszowski, Alexander J. “Instructional Development Paradigms”, Englewood Cliffs, New Jersey, Educational Technology Publications. (pp 335-349).
- Informe Especial: Definiciones de PyME en Argentina y el resto del mundo, Fundación Observatorio Pyme, Argentina 2013.

Arqueología y TIC's: nuevas posibilidades para la extensión universitaria

Oliva, Fernando; Solomita Banfi, Fátima; Panizza, Ma. Cecilia, Algrain, Mariana; Catella, Luciana; Devoto, Gimena; Sfeir, Anabella, Morales, Natalia; Oliva, Camila Tamburini, Diana; Maidana, Mariela y Analía Denari

**Centro de Estudios Arqueológicos Regionales
Facultad de Humanidades y Artes
Universidad Nacional de Rosario**

RESUMEN

Los conocimientos generados por las investigaciones arqueológicas en el Sistema Serrano de Ventania (Provincia de Buenos Aires) han tenido escasa difusión en los ámbitos no especializados, por lo cual la información al alcance de docentes, alumnos y otros sectores de la comunidad es vaga e imprecisa, incidiendo en una pobre valoración del patrimonio y en una consecuente falta de protección del mismo. Al mismo tiempo, los procesos de pérdida y deterioro del patrimonio arqueológico se han visto acentuados no solo debido al tráfico ilegal de piezas sino a un incremento del turismo interno en la región.

En este contexto, las actividades de extensión que desde hace diez años realiza el Centro de Estudios Arqueológicos Regionales de la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario tiene como principal objetivo concientizar sobre la preservación del patrimonio arqueológico en la región, estableciendo acciones de divulgación de las medidas proteccionistas aportando al desarrollo de políticas culturales y educativas, y generando un diálogo participativo entre la universidad y la comunidad. Las tareas del equipo extensionista en el último tiempo, estuvieron centradas en la capacitación de docentes de distintos niveles y en la realización de talleres en cada uno de los municipios intervinientes así como la promoción de una feria arqueológica regional, posibilitando que niños y jóvenes adquieran

conciencia regional sobre el valioso patrimonio arqueológico y al mismo tiempo se genere la necesidad de reafirmar los conocimientos adquiridos. Uno de los públicos al que se le presta especial atención es el escolar ya que consideramos que la incorporación de pautas de uso y vinculación con el patrimonio arqueológico en esta etapa garantiza la proyección de cualquier política a mediano plazo.

El proyecto de extensión actual ha incorporado el uso de las TIC's, posibilitando una mayor difusión del patrimonio entre los diferentes actores de las comunidades locales. Se está dictando un curso de capacitación sobre arqueología regional con modalidad a distancia para docentes y otros actores comunitarios (trabajadores de museos, guía de turismo de Púan y localidades vecinas, a partir de un aula virtual utilizando los recursos y herramientas 2.0 de la plataforma Moodle. Debe destacarse que el impacto de las TIC's en la configuración de las nuevas formas de educación se combina con el crecimiento que se ha registrado en la Argentina de los niveles de conectividad así como la disponibilidad de equipos informáticos. Esta expansión resulta un factor central para considerar la viabilidad de una propuesta formativa de estas características. La interactividad entre profesores, estudiantes y contenidos constituye el eje principal en una concepción constructivista del proceso de enseñanza-aprendizaje; este modelo interactivo se concreta y se evidencia en el diseño de los materiales didácticos y en el desarrollo de propuestas de trabajo cooperativo (foros, chats, wikis).

Facilitar el acceso al conocimiento del patrimonio arqueológico permite abrir un diálogo entre los actuales habitantes de la región y el pasado: sociedades indígenas, europeos, luchas de frontera y la conformación de la identidad nacional.

La Extensión en Arqueología:

La Arqueología en nuestro país como disciplina comenzó a fines del XIX y principios del siglo XX. En sus orígenes, los hallazgos arqueológicos eran comunicados a la comunidad generalmente mediante la prensa escrita. Era común hasta la década del '20 del siglo pasado, encontrar noticias en los diarios o periódicos sobre hallazgos paleontológicos o arqueológicos e inclusive artículos especiales escritos por estudiosos de la época sobre la antigüedad del hombre y de los restos materiales encontrados, hasta que la disciplina se recluyó en los muros universitarios en busca de la teoría y metodología científica que le diera rigor disciplinar. En estos últimos 30 años, la Arqueología ha vuelto a abrirse a la comunidad desde perspectivas teóricas como la Arqueología Social, desde nuevas concepciones museológicas y desde la masividad de los medios de comunicación.

Para Ruiz Zapatero (2014) la Arqueología tiene un triple objetivo. Por un lado producir conocimiento sobre las sociedades del pasado, en segundo lugar, vigilar críticamente cómo los conocimientos producidos son utilizados por los propios arqueólogos y por los agentes no expertos en el tema, como poderes políticos y medios de comunicación, entre otros; y por último, salvaguardar, conservar y presentar el registro material como la memoria constituyente de la historia humana. (Oliva et al. 2015a). *La Arqueología tiene que proporcionar los conocimientos históricos pero también las experiencias vitales, formas de sentir de forma diversa ese pasado.* (Ruiz Zapatero 2014:297). Es por ello que buscamos lograr un dialogo participativo entre la universidad y las comunidades respecto al patrimonio cultural aportando al desarrollo de políticas culturales y educativas sobre protección y preservación del patrimonio.

Desde el año 2003, el Centro de Estudios Arqueológicos Regionales dependiente de la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario, realiza investigaciones arqueológicas en el Área Ecológica Húmeda Seca Pampeana (AEHSP) de la provincia de Buenos Aires, incorporando como uno de sus objetivos fundamentales la integración de investigadores, graduados y estudiantes de la Universidad Nacional de Rosario y de la Universidad Nacional de La Plata. En este marco, diferentes proyectos de investigación y extensión se articulan para trabajar en conjunto con las comunidades, construyendo un conocimiento integral que suma saberes científicos y locales, con la finalidad de intensificar el estudio de las sociedades originarias en sus dimensiones ecológica, económica, bioantropológica y simbólica.

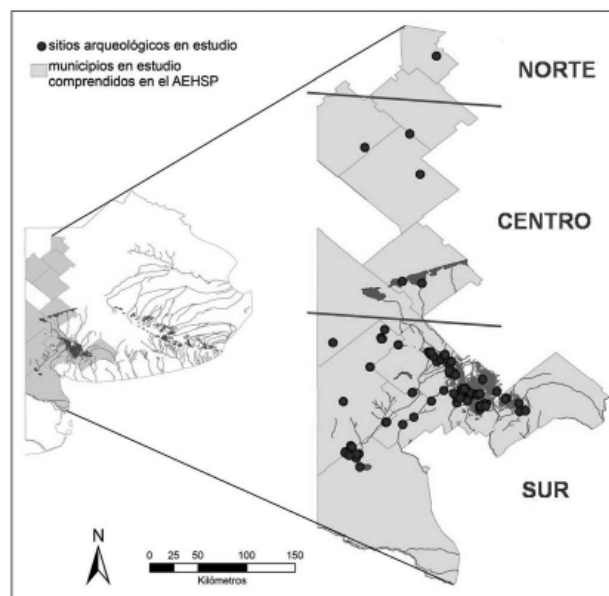


Figura 1: Localización geográfica de los trabajos de campo en investigación-extensión realizados desde el CEAR.

El proyecto extensionista “Arqueología Inclusiva, 2° etapa” acreditado ante la Universidad Nacional de Rosario y con trabajo en el terreno durante el presente año, es continuación del implementado el año anterior. En el proyecto actual se propuso trabajar con los Municipios de Puan y Coronel Pringles, provincia de Buenos Aires, donde se realizan investigaciones arqueológicas desde hace 30 años. (Oliva et al. 2015a; 2015b).

El objetivo central de las actividades desempeñadas es concientizar sobre la conservación y preservación del patrimonio cultural, en especial el arqueológico, transmitiendo, intercambiando y construyendo con los actores de la comunidad y los profesionales universitarios dispositivos de trabajo que puedan dar respuestas a las demandas sociales referidas al patrimonio, su apropiación, significación y uso. Para tal fin, trabajamos generando estrategias de integración didácticas entre el saber científico y el sistema educativo formal (escuelas) y no formal (museos, centros comunitarios). Mediante talleres presenciales, charlas o muestras itinerantes, las actividades implementadas apuntan al público escolar ya que son ellos quienes garantizan la proyección de cualquier política a mediano plazo al comprender la importancia del patrimonio cultural y natural, y la conservación y utilización del patrimonio arqueológico en particular. (Oliva, 1990, 1994; Oliva y Panizza 2014, Solomita, 2009; Solomita y Campos, 2000).

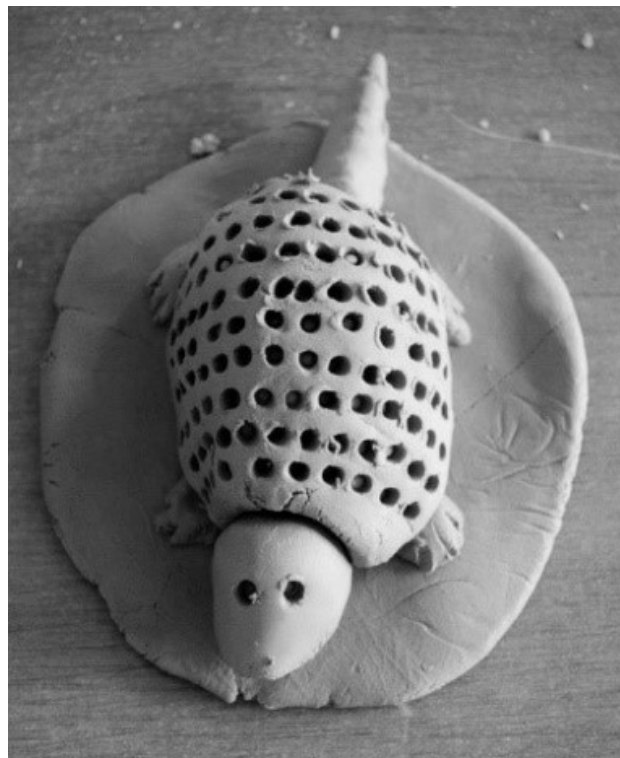


Figura 2: Talleres presenciales dirigidos a niños durante la colonia de vacaciones.



Las TIC's en nuestra propuesta de extensión:

En esta propuesta de extensión incorporamos el uso de las TIC's en la capacitación brindada a los docentes y actores involucrados en el proyecto, posibilitando una mayor difusión del patrimonio entre las comunidades y los agentes locales.

En la actualidad, hemos incorporado casi sin darnos cuenta, la utilización de entornos de aprendizajes abiertos (OLEs por sus siglas en inglés) como es el acceso a Internet que potencia la formulación de nuevos entornos de aprendizaje, ya que incluye procesos que son dirigidos a satisfacer los intereses, intenciones y objetivos del estudiante, y le proporcionan estrategias y medios que le permiten abordar y comprender lo que es primordial para él. (Hannafin, Land y Oliver 1999).

Las nuevas tecnologías en educación se están incorporando desde hace dos décadas a la educación formal, sumando a esto, los dispositivos tecnológicos portables como el celular o la tablet, que posibilitan poder conectarse a internet o mantenerse conectado a las redes sociales en cualquier lugar y en todo momento.

Particularmente, se trabajó coordinadamente con las autoridades locales y organismos provinciales, como el Centro de Registro del Patrimonio Arqueológico y Paleontológico de la Provincia de Buenos Aires para coordinar las actividades extensionistas en el terreno. Se gestionó ante la Universidad Nacional de Rosario la creación del sitio para el curso gratuito brindado desde el CEAR y se contó con el asesoramiento del Departamento de Educación e Investigación del Campus virtual de la UNR (<http://comunidades.campus-virtualunr.edu.ar/>)

Se capacitó a los graduados y estudiantes del equipo extensionista en el manejo de la plataforma virtual Moodle para el dictado del curso como así también en el diseño de las unidades didácticas y recursos de la web 2.0 a ser utilizados dentro de la plataforma.

La problemática que surgió se centró en aquellos docentes de mayor edad interesados en el curso virtual, que tuvieran inconvenientes al momento de acceder a la plataforma y utilizarla. Esto estuvo contemplado desde un primer momento, y fue propuesta y ejecutada una instancia presencial para explicar los contenidos del curso, el uso de la plataforma virtual y la difusión del manual

operativo. Dentro de la plataforma, se establecieron los roles de docentes-facilitadores, para sostener una tutoría constante no solo con los temas específicos de la capacitación sino para la resolución de problemas que surgían del uso de los recursos del entorno de aprendizaje (*i.e.* adjuntar una tarea para que figure entregada).

El curso se compuso de doce módulos, que se sucedieron periódicamente según un cronograma general de contenidos, cada uno de ellos con la apertura de un foro, videos, bibliografía obligatoria y complementaria y con una actividad práctica. Cada módulo estuvo a cargo de un docente-tutor específico. Los contenidos del curso están acordes a los contenidos curriculares que las docentes deben trabajar en las áreas de Ciencias Sociales (Historia y Geografía), Ciencias Naturales (adaptación de especies), Formación ética (diversidad cultural, identidad) y articulados con Tecnología y Arte (tecnologías originarias, arte rupestre).

El curso está orientado a la valoración de la arqueología en su aporte a la comprensión del pasado americano y local, y a la valoración del intercambio de ideas como fuente de construcción del conocimiento.

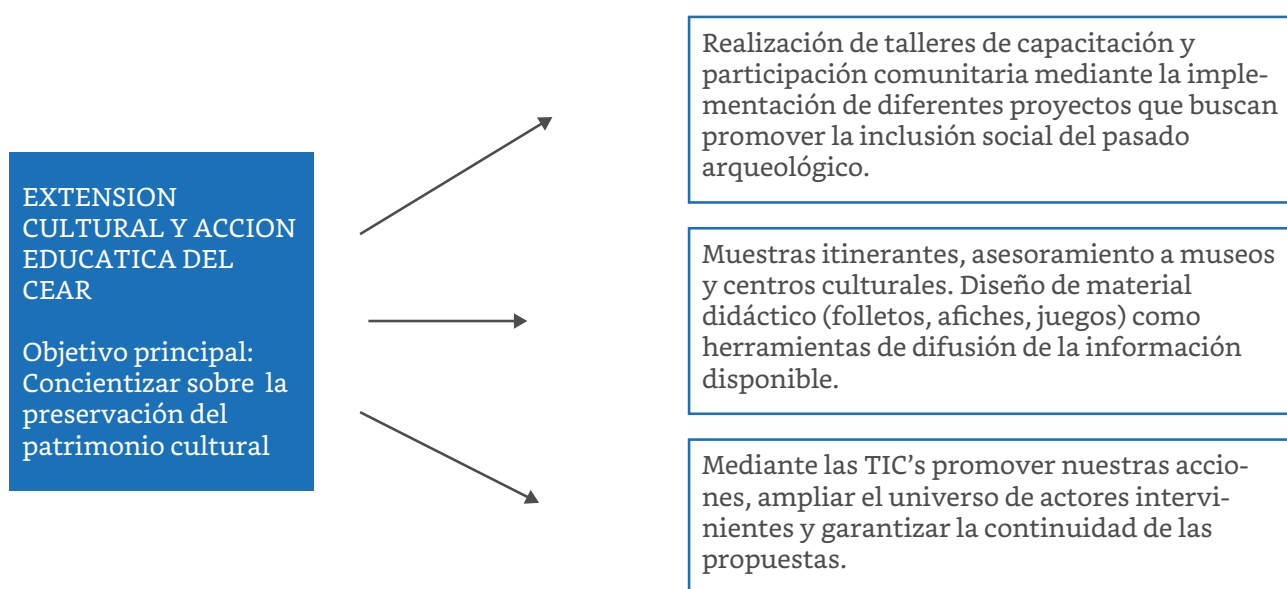


Figura 3: Políticas de extensión del CEAR

La interacción estuvo dada en el espacio virtual, donde los extensionistas (docentes, graduados y estudiantes) mantuvimos contacto con los agentes comunitarios que tomaron el curso (docentes de nivel primario y secundario, guías de turismo, personal de museos entre otros). La posibilidad de encuentros sincrónico a través de chat y diacrónicos a través de mensajes de mails o participación en foros, permitió una constante retroalimentación entre todos los participantes.

Las actividades dentro de la plataforma están monitoreadas por indicadores que miden la interacción y las entradas de cada uno de los participantes, lo que posibilita el seguimiento de las instancias de enseñanza-aprendizaje.

Nos hemos propuestos reeditar el curso trabajando con actores comunitarios en otra región del AEHSP e incorporar otras tecnologías para el trabajo en talleres presenciales y la difusión del patrimonio.

REFLEXIONES

La educación a distancia y la incorporación de las nuevas tecnologías en la difusión del patrimonio cultural posibilita un mayor alcance e interacción con los actores involucrados. Nuevas formas de conocer y aprender, abriendo espacios fuera del ámbito formal del aula de clases, trascendiendo los métodos tradicionales de comunicación y permitiendo una interacción flexible entre usuarios en relación con sus necesidades e intereses, sin lugar o espacio real, posibilita plantear nuevas estrategias para la transmisión de saberes y significación del patrimonio cultural y el arqueológico en particular.

La formación de recursos humanos es la clave para garantizar el alcance de las metas propuestas y buscar la perduración en el tiempo de las acciones educativas que se proponen. El mérito principal de este proyecto es aportar elementos que tienden a la concientización y a la promoción de medidas proteccionistas a corto plazo

del patrimonio cultural y a la vez, formar recursos humanos a nivel regional y estudiantes universitarios. Los agentes locales se constituyen en protectores y guardianes del patrimonio arqueológico local, y los alumnos universitarios participantes se forman como futuros profesionales que entienden a la extensión universitaria como un proceso de inclusión social de los diferentes sectores de la sociedad (Oliva y Devoto 2012, Oliva *et al* 2015a).

Finalmente, se busca contribuir a la educación social a largo plazo, considerada fundamental para poder implementar acciones preservacionistas y de esta manera establecer la equidad en el uso de los recursos culturales para los diferentes sectores de la sociedad. Este proyecto crea condiciones favorables para trabajar con el otro como parte de un todo y revaloriza el pasado olvidado como parte constituyente del presente y como elementos significativos en la construcción de las identidades locales.

Retomado a Ruiz Zapatero (2014) creemos que la *Arqueología tiene que ser un instrumento cargado de futuro y no un cementerio de conocimientos eruditos más o menos irrelevantes*. Concientizar a los niños sobre la conservación patrimonial es resguardar el pasado para el futuro y construir la memoria histórica.

BIBLIOGRAFÍA

- Hannafin, M; S. Land y K. Oliver. 1999. *Open learning environments: foundations, methods and models*. https://www.researchgate.net/publication/237035032_Open_Learning_Environments_Foundations_methods_and_models
- Oliva, F. 1990. Reflexiones y aportes para la inserción de la Arqueología en la Enseñanza Primaria en la Provincia de Buenos Aires. *Publicaciones de la Subsecretaría de Cultura de la Dirección General de Escuelas y Cultura de la Provincia de Buenos Aires*. pp 1-12.
- Oliva, F. 1994. Education as a route of protection of the archaeological heritage in the districts of Buenos Aires Province, Argentina. *One Word Archaeology The Presented Past. Heritage, Museums and Education* (25): 109-119. Ed: B. Molineaux and P. Stone. Series Editor P. Ucko. Routledge, London.
- Oliva, F. 2006. Uso y contextos de producción de elementos “simbólicos” del sur y oeste de la provincia de Buenos Aires, República Argentina (área Ecotonal Húmeda Seca Pampeana). *Revista de la Escuela de Antropología (UNR)* XII: 101-115.
- Oliva; F. y G. Devoto 2012. Capacitar para multiplicar: Feria de Ciencias Arqueológicas para escolares en la Provincia de Buenos Aires. *Revista ExT*, Vol 4, No 2: *Resúmenes del 5to Congreso Nacional de Extensión Universitaria*. <http://revistas.unc.edu.ar/index.php/ext/article/view/1469>
- Oliva, F. y M. C. Panizza 2014. Museos y talleres: metodología comunicativa para la preservación del patrimonio arqueológico del Sistema Serrano de Ventania, Provincia de Buenos Aires. *Resúmenes del II Congreso Internacional de Arqueología de la Cuenca del Plata*. pp. 62. San José de Mayo, Uruguay
- Oliva, F.; M. Algrain y M. C. Panizza. 2015a. Investigación – Extensión en la Arqueología del Área Ecotonal Húmeda Seca Pampeana (AE-HSP). Abordajes desde el Centro de Estudios Arqueológicos Regionales (CEAR). En: *Anuario de Arqueología* 7:131-145. Departamento de Arqueología, Escuela de Antropología, Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario.

- Oliva, F.; Panizza, M. C.; L. Catella, J. Moirano, N. Morales, M. Algrain, G. Devoto, L. Iannelli, C. Oliva, B. Pereyra y A. Sfeir 2015b. La construcción del pasado arqueológico en diferentes sectores del Área Ecotonal Húmedo-Seca Pampeana. Investigación y extensión desde el Centro de Estudios Arqueológicos Regionales. *Revista del Museo de Antropología de Entre Ríos*. 1 (2): 91-102. Paraná.
- Ruiz Zapatero, G. 2014. Arqueología: abrir ojos cada vez más grandes. *ArqueoWeb* 15: 295-299.
- Solomita, F. 2009. Estrategias educativas en el Museo Universitario “F. y C. Ameghino” de la ciudad de Rosario (Santa Fe, Argentina): reflexiones tras una década. *Cuba Arqueológica. Actas del Primer Foro Virtual de Arqueología y Patrimonio*. www.cubaarqueologica.org/document/foro09-3-3.pdf
- Solomita F. y G. Campos 2000. El Museo como recurso educativo no formal: los talleres del Museo F. y C. Ameghino”. *Actas Congreso Nacional Milenio y Memoria*. Buenos Aires.

Proyecto de Extensión

“Puentes de intercambio con pequeños Productores del Ejido de Oro Verde y Juntas de Gobierno aledañas”

*Guelperín, Pablo
Gonzalez, Luis
Maydana, Haydeé Cristina
Uhrich, Walter
Penco, Rodrigo*

Universidad Nacional de Entre Ríos

RESUMEN

El presente Proyecto de Extensión llevado adelante desde la cátedra de Introducción a los Sistemas Agroproductivos (FCA-UNER), la cátedra de Horticultura, la secretaría de Extensión de la FCA UNER y el municipio de Oro Verde, propone llevar adelante acciones que permitan:

1. Caracterizar los aspectos Socio - culturales y productivos y así organizar el plan de extensión más pertinente según la audiencia.
2. Lograr el aumento de los ingresos prediales, aumentando la producción, disminuyendo los costos o incorporando valor a la misma.
3. Promover la retención de las familias en el sector rural.
4. Mejorar la comunicación e intercambio de experiencias e información entre los productores y de estos con la FCA.
5. Fortalecimiento de la relación entre la FCA y los Municipios y juntas de gobierno de la zona aledaña a Oro Verde. Creando líneas de trabajo conjuntas.

6. Integración de los distintos espacios curriculares de la FCA

Integración de los estudiantes desde la cátedra ISA en 1er año en la definición de los sistemas productivos con los que se trabaja en el proyecto. La zona de ejecución del mismo resulta de interés debido a los cambios en la ruralidad que se están produciendo y que afectan a los productores de este territorio. Dichos cambios se producen en dos sentidos: el avance de la urbanización, por un lado, y la agriculturización, por el otro. Según Llambí la globalización y nueva ruralidad están interconectadas y, ambas forman parte de un conjunto de reestructuraciones geoeconómicas y reacomodos geopolíticos que tienen lugar en diferentes niveles (global, nacional, local) pero que en cada país asume sus propias peculiaridades.

Durante la ejecución del proyecto a lo largo de dos años se visitó a los productores, ofreciéndole la colaboración de la Institución y sus recursos humanos para alcanzar soluciones adaptadas a sus necesidades. De este intercambio surgió el reconocimiento mutuo de valores y necesidades, permitiendo a la comunidad universitaria reconocer

espacios bacantes en los saberes necesarios para aportar soluciones a esta realidad. Las organizaciones político-administrativas de cada lugar (Municipios, Juntas de Gobierno), nos expresaron su necesidad de ayuda para el mejoramiento de la calidad de vida del habitante rural y su familia.

La conclusión del trabajo indica que la Agricultura Familiar y la realidad del pequeño habitante rural, no son espacios que estén claramente abordados por la Agronomía, y que en muchos casos la necesidad de aporte surgen desde la multidisciplinaria.

INTRODUCCIÓN

Los productores agropecuarios familiares de baja capitalización de la zona aledaña a Oro Verde y las Aldeas cercanas, no encuentran sustento en la actividad, y por ello la abandonan, buscando subsistir de otras actividades económicas, o incluso vendiendo su propiedad y migran hacia los centros urbanos. Esta realidad se puede observar en el Censo Nacional Agropecuario realizado en 2002, que indica que la cantidad de explotaciones agropecuarias (EAP's) en Entre Ríos, de 0 a 500 has ha disminuido un 23.38 %, con respecto al censo realizado en 1988 (Giarraca 2002). Esta información ha sido confirmada por informantes calificados de los municipios involucrados.

Giarraca explica que: "a medida que los mayores pierden el poder en la toma de decisiones en la empresa familiar, los jóvenes elaboran sus propias estrategias...", de esta manera "...migran, prefieren vender el predio, por el alto valor de los mismos al encontrarse en una zona núcleo agrícola, para radicarse en centros urbanos buscando mejores condiciones de vida, convirtiéndose en sujetos constructores activos de su mundo social" .

Una de las principales causas, pero no la única, es la disminución en la calidad de vida de los productores mencionados, generada por la merma en los ingresos familiares. A su vez, la disminución de éstos, puede ser consecuencia de la baja productividad o del

incremento en los costos de producción debido a la baja escala con que cuentan, lo que les hace difícil negociar a la hora de comprar insumos y vender su producción.

Entre las causas que promueven la baja productividad, es el uso de tecnologías inadecuadas, tanto aquellas denominadas de insumos como las de procesos, lo cual traería consigo la ineficiente explotación de los recursos con los que cuentan. Otra causa de esta situación son las dificultades en los procesos de comunicación e intercambio de conocimientos y experiencias, entre los productores que realizan actividades afines.

Estos son los aspectos a los que apunta modificar el presente trabajo, intentando visibilizar, mediante el intercambio entre los involucrados, los intereses y demandas de los diferentes grupos productivos localizados en este sector a fin de que los recursos humanos y tecnológicos disponibles en la Facultad de Ciencias Agropecuarias puedan reelaborar y/o adecuar sus planes y programas de trabajo para ponerlos a disposición de los mismos.

Por otro lado, la zona de aplicación del presente proyecto está inmersa en un escenario más que óptimo en cuanto a lo tecnológico, ya que se encuentran: la Estación Experimental Paraná del INTA y la Facultad de Ciencias Agropecuarias. Pese a ello existen en la zona, unidades productivas con escasos niveles productivos y de capitalización, en muchos de los cuales el proceso migratorio de pequeños productores se ha iniciado, observándose que en ciertos casos, alguno de los miembros de la familia ya está afuera de la misma, o que se ha producido un cambio en la actividad económica principal que les da sustento.



Representación gráfica de la situación problemática.

Así las instituciones mencionadas podrían integrar un centro de recursos (desde el conocimiento y los medios) para soslayar esta problemática de los pequeños productores, también podrían involucrarse otras instituciones y organizaciones vinculadas como los municipios, entidades gremiales y otras del sector.

METODOLOGÍA

La metodología de trabajo que se aplicó en este proyecto de extensión conto con diferentes etapas: 1- de sensibilización: de acercamiento y trabajo con los productores en forma directa e individual con visitas a sus establecimientos y entrevistas individuales; 2- Etapa de socialización y reuniones grupales, charlas informativas y jornadas demostrativas; organizadas en colaboración con otras Cátedras, laboratorios, y otros Proyectos de nuestra Institución, así como con INTA; 3- Posteriormente se realizó la sistematización de la información, con la cual pudo armarse la caracterización de los productores de Oro Verde, como resultado del trabajo de campo realizado por docentes y alumnos que cumplían tareas de becarios.

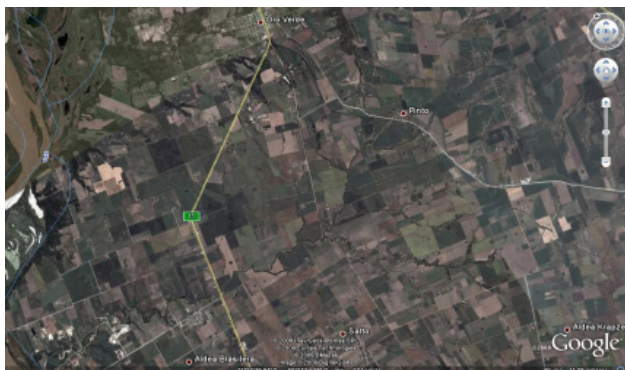
OBJETIVO

Lograr que las familias involucradas realicen un uso sustentable de los recursos productivos y tecnologías disponibles.

Objetivos particulares o componentes

1. Caracterizar aspectos socio - culturales y productivos de los productores.
2. Lograr el aumento de los ingresos prediales, aumentando la producción, disminuyendo los costos o incorporando valor a la misma.
3. Mejorar la comunicación e intercambio de experiencias e información entre los productores y de estos con la FCA.
4. Fortalecer la relación entre la FCA y los Municipios y juntas de gobierno de la zona aledaña a Oro Verde.
5. Integrar los distintos espacios curriculares de la FCA
6. Integrar a los estudiantes desde la cátedra ISA en 1er año en la definición de los sistemas productivos con los que trabaja el proyecto.

Localización del Área de Estudio



Características socio - agroclimáticas de la zona

La zona de ejecución del mismo resulta de interés debido a los cambios en la ruralidad que en ella se producen y que afectan a los productores de este territorio. Dichos cambios se dan en dos sentidos: el avance de la urbanización, por un lado, y la agriculturización, por el otro.

Según Llambí la globalización y nueva ruralidad están interconectadas y, ambas forman parte de un conjunto de reestructuraciones geo-económicas y reacomodos geopolíticos que tienen lugar en diferentes niveles (global, nacional, local) pero que en cada país asume sus propias peculiaridades.

En lo que hace a la nueva ruralidad se puede decir que tiene impacto en tres dimensiones:

- a. Territoriales, a través del cambio en la valorización de los espacios rurales, tanto para la urbanización como para el desarrollo de la agricultura.
- b. Ocupacionales, mediante el peso relativo de las actividades primarias, secundarias y terciarias; y
- c. Culturales, en el cambio de los patrones del conocimiento y de los valores de las poblaciones rurales.

Como ya comentamos anteriormente una de las principales causas de la migración hacia los centros urbanos, es la disminución en la calidad de vida de los productores mencionados, generada por la merma en los ingresos familiares. A su vez, la disminución de éstos, puede ser consecuencia de la baja productividad o del incremento en los costos de producción.

Una de las causas que podría generar la baja productividad, es el uso de tecnologías inadecuadas, tanto aquellas denominadas de insumos como las de procesos, lo cual traería consigo la ineficiente explotación de los recursos con los que cuentan. Otra causa de esta situación son las dificultades en los procesos de comunicación e intercambio de conocimientos y experiencias, entre los productores que realizan actividades afines al no contar con instancias de encuentro o de socialización de experiencias.

Estos son los aspectos a los que apuntó modificar el presente proyecto de extensión, visibilizando, mediante el intercambio entre los involucrados, los intereses y demandas de los diferentes grupos productivos localizados en este sector a fin de que los recursos humanos y tecnológicos disponibles en la Facultad de Ciencias Agropecuarias puedan reelaborar y/o adecuar sus planes y programas de trabajo para ponerlos a disposición de los mismos.

Por otro lado, la zona de aplicación del presente proyecto está inmersa en un escenario más que óptimo en cuanto a lo tecnológico, ya que se encuentran: la Estación Experimental Paraná del INTA y la Facultad de Ciencias Agropecuarias. Pese a ello existen en la zona productores de la agricultura familiar con escasos niveles productivos y de capitalización, muchos de los cuales ya han iniciado el proceso migratorio, observándose que en ciertos casos, alguno de los miembros de la familia ya está afuera de la misma, o que se ha producido un cambio en la actividad económica principal que les da sustento.

En referencia al ambiente de esta zona la vegetación natural es la característica de la Región Neotropical, Dominio Chaqueño, Provincia del Espinal (Cabrera, 1976) por tanto la vegetación se caracteriza por la dominancia de especies arbóreas de los géneros *Prosopis* y *Acacia*, acompañados por otros géneros como *Jodina*, *Celtis*, *Schinus* y *Geoffroea*.

Relieve: El paisaje en su mayor parte es ondulado y muy dinámico, donde los procesos de degradación de suelos, especialmente por erosión hídrica, son potencialmente impor-

tantes. Posee ambientes agroecológicos similares a la región pampeana con suelos predominantes pertenecientes al orden Molisol y en menor medida a Vertisol.

El paisaje fisiográfico más extenso lo constituye la peniplanicie, entendiéndose por tal una “casi planicie”, con relieve suavemente ondulado a plano. Otro paisaje característico y predominante en el departamento lo constituyen los depósitos sedimentarios, que forman el relleno aluvial de los arroyos más importantes (RIAP Entre Ríos, 2006).

Las actividades agropecuarias en la zona han determinado que gran parte de la vegetación natural haya desaparecido. Existen pocos relictos de bosques, donde es factible encontrar especies típicas del Distrito del Ñandubay (Cartas de suelos de Paraná, 1998; Diamante, 1991; y Victoria, 1995).

Suelos : En la región centro sur se encuentran suelos Udisamientos típicos que son los más extensamente desarrollados sobre las arenas de la Formación Ituzaingó.

Los principales suelos de la zona son los Argiudoles y Hapludoles rendólicos desarrollados sobre la Formación Alvear, esqueleto o sostén de formaciones posteriores en las cuales se han desarrollado los suelos actuales.. La Formación Tezanos Pintos se encuentra en las mayores alturas dentro de los paisajes del oeste, en los cuales se han desarrollado la mayoría de los suelos más fértiles y aptos para la agricultura (Argiudoles ácuicos casi en su totalidad).

En el departamento Paraná la peniplanicie actual, está cubierta por materiales de origen eólico que va perdiendo su influencia hacia el Este, donde disminuye su espesor, aflorando materiales más antiguos y arcillosos, dando lugar a los suelos Vertisoles (RIAP Entre Ríos, 2006).

Por su aptitud de uso los suelos predominantes pertenecen a las Clases II y III (Tabla 51), presentando algunas limitaciones en cuanto a la elección de plantas o requiriendo moderadas prácticas de conservación (Tasi y Bedendo, 2001; Atlas de Suelos de la República Argentina, 1990)

Clima: El clima es templado húmedo. La temperatura media anual es de 18,4°C, con estaciones poco definidas desde el punto de vista térmico, presentando una transición imprecisa. Las heladas es un fenómeno que tiene una expresión altamente microclimática, influidos por los cursos de agua. Las precipitaciones presentan una media anual de alrededor de 1.100-1.200 mm, con marcada variabilidad interanual. Estas características se extienden a la región central de la zona, correspondiente al departamento Diamante, donde como principal diferencia las precipitaciones medias anuales, alcanzan los 985 mm (RIAP Entre Ríos, 2006).

ASPECTOS HISTÓRICOS

Sobre los orígenes de Oro Verde no tiene una fecha exacta de fundación, pero se lo considera como fundador al Sr. Conrado Hase-nawer, quien se instala en la zona en el año 1936. Pero recién en el año 1948, con el loteo de las quintas del Sr. Raúl Mastaglia se comienza con la construcción de viviendas.

Según los registros se le dio el nombre de Oro Verde debido a la riqueza del suelo y las bellezas naturales del lugar.

Los límites establecidos por el Dec.N°1568 del Ministerio de Justicia y Educación de la Provincia de Entre Ríos son: al Norte El arroyo de los Berros, al Este Arroyo de Las Cruces, al Oeste Arroyo de la Cruz y zona de anegadizos del río Paraná, al Sur los campos del INTA, que se incluyen dentro del ejido municipal.

La superficie de Oro Verde es de aproximadamente 4.400 has que antiguamente pertenecieron parte al departamento Paraná y parte al departamento Diamante, pero finalmente los límites son asignados al departamento Paraná para evitar a la población problemas de índole administrativos por jurisdicción de dos departamentos.

Esta localidad es conocida también como Ciudad Universitaria, debido a los estudiantes que concurren a las diferentes facultades que se tienen su asentamiento a partir del año 1970, con la de Agronomía, a la que

siguió la de Bioingeniería en 1984 y por último la de Informática en 1986. Además de estas casas de estudio es importante resaltar también la presencia de la Estación Experimental Agropecuaria del INTA Paraná, que comienza sus actividades en 1958 y, con mayor historia aún, la Escuela Normal Rural Juan Bautista Alberdi, creado en 1904, complejo educativo que contempla los 3 niveles y cuyos egresados lo hacen como maestros normales rurales.

Estas instituciones no solo representan posibilidades de superación para la población de jóvenes provenientes de diferentes puntos del país y de la provincia de Entre Ríos, sino que se constituyen en fuentes de trabajo por los múltiples servicios que se requieren para satisfacer las necesidades de un volumen de más de 2000 estudiantes.

Oro Verde fue cambiando su fisonomía de localidad rural y tuvo un rápido crecimiento demográfico, mejoramiento de la calidad de vida, extendiendo los servicios públicos por la gran construcción de viviendas realizada, no sólo por inversores locales sino también aquellos de otros puntos de la provincia que visualizan el próspero negocio inmobiliario a desarrollar.

Estos cambios no solo afectaron al sector urbano, sino también a la zona subrural que de 500 personas que allí habitaban según el censo de población y vivienda del 2001, ha sufrido una notoria caída en esta última década según los datos preliminares difundidos del Censo 2011, pero podrá ser corroborados fehacientemente con los datos definitivos.

Características de la población de pequeños productores rurales

Según lo relevado en el trabajo a campo los orígenes de los pobladores son diversos, descendientes de: italianos, alemanes, españoles y criollos. En su mayoría son propietarios de las parcelas, en las cuales realizan diferentes actividades productivas como ser: ganadería, de cría y lechería; granja (cerdos, apicultura, ovinos y caprinos) y horticultura; pero también están diseminados numerosos estable-

cimientos ladrilleros, que encuentran un lugar más que próspero para la actividad dada la proliferación del negocio inmobiliario.

Las actividades productivas se realizan con mano de obra familiar, constituyéndose en un lugar de producción de manufacturas artesanales cuyo destino es el autoabastecimiento y venta eventual de excedentes, proporcionándole a este espacio una redefinición de su función, clave en la reestructuración del sistema socioeconómico. Se convierte en un espacio con posibilidades de inserción laboral para el ciclo empleo- desempleo de desocupados urbanos y rurales, de lugar para el descanso y la recreación; entre otros.

En lo que respecta a la agricultura esta zona no escapa a la realidad que el sector presenta en estos tiempos, el avance de la agricultura, en la mayoría de los casos entregan sus tierras bajo contratos de arrendamientos con un proveedor de insumos de la zona, lo que les posibilita continuar viviendo en el predio, en un espacio reducido pero realizando solamente actividades de granja, cuyos insumos costean con el arrendamiento, liberados del riesgo de producción.

Para mejor entendimiento de lo que sucede en este territorio rescatamos lo expresado por Steimbregger y otros, cuando expresa que un territorio constituye una realidad construida a partir de procesos complejos que involucran condiciones físicas, interacciones sociales, dimensiones institucionales y culturales, y relaciones de poder. Así, el territorio dotado de significado permite comprender la coexistencia de estrategias diferenciales de apropiación y de uso.

La ocupación y organización del territorio implica procesos agrarios condicionados por las relaciones dentro de la trama social que reconoce la existencia de actores institucionales, la presencia de actores colectivos y la creación entre unos y otros de las condiciones para que los actores individuales adopten estrategias productivas y/o familiares de existencia.

BILIOGRAFÍA

- GIARRACA, N.(2002) “ América Latina, Nuevas Ruralidades, Viejas y Nuevas acciones colectivas.”
- ANDER EGG E. 1985. Técnicas de investigación social. Lumen Humanitas, Buenos Aires, 499 pp.
- ANDER EGG E. 2003. Métodos y técnicas de investigación social IV: técnicas para la recolección de datos e información. Lumen Humanitas, Buenos Aires.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICAS Y CENSOS (INDEC). 2002. Censos Nacionales Agropecuarios (CNA). Dirección de Estadística y Censo. Gobierno de la República Argentina.
- MANZANO FERNANDES, B.1998: Territorio, teoría y política.

Las Tic: impacto y beneficios en la vida institucional

De Brabandere, Nancy Vanesa

Otros participantes: López Marta, Takats Andrea, Villanueva Rosa

**Facultad Ciencias de la Gestión
Universidad Autónoma de Entre Ríos**

RESUMEN

Hoy, nuestra sociedad está viviendo un impacto revolucionario de las tecnologías de la información y la comunicación determinando un proceso irreversible al que las instituciones escolares como agentes comprometidos con una educación de calidad no deben asistir de una forma meramente pasiva.

Según Salinas, este cambio se sustenta en la flexibilidad de la educación que requiere nuevas organizaciones de enseñanza, caracterizadas por la modularidad y la interconexión, en las cuales se apunta a la calidad y a procesos de innovación docente mediados por las tecnologías de la información y comunicación.

Es necesario asumir una responsabilidad institucional que considere relevante la innovación educativa a través de la mediación de las TIC en sus procesos, con el fin de crear condiciones para una educación más individual y flexible, mejorar el acceso a experiencias educativas avanzadas, permitiendo a los docentes participar en comunidades de aprendizaje, mejorar la calidad y efectividad de la interacción utilizando el ordenador para apoyar procesos de enseñanza¹

Este compromiso debe ser asumido por la universidad comprometiéndose con la realidad circundante, permitiendo la aplicación de los conocimientos para satisfacer las necesidades de la sociedad.

Ante este compromiso, los docentes tienen la necesidad de apropiarse de recursos digitales para dar respuesta a las exigencias que hoy nos plantea esta nueva brecha digital por la que estamos atravesando.

En base a tal demanda es que la Universidad Autónoma de Entre Ríos Facultad Ciencias de la Gestión de la sede Gualeguaychú propuso capacitar a docentes de nivel medio y superior, tanto de la facultad como de la comunidad, sobre diferentes herramientas digitales para su apropiación enriqueciendo de esta manera sus conocimientos y labor áulica a través de la **capacitación docente “Recursos y Dispositivos digitales: aplicaciones para enriquecer las clases”**

El presente trabajo tiene como objetivo principal presentar la experiencia como capacitadora en el Curso de Extensión Universitaria “Recursos y dispositivos digitales: aplicaciones para enriquecer las clases” dictado por la UADER Facultad Ciencias de la Gestión sede Gualeguaychú. Como así también dar a conocer el impacto del mismo en la vida institucional de los actores involucrados.

La Capacitación **“Recursos y dispositivos para el aula: aplicaciones para enriquecer las clases”** fue dictada durante tres meses, desde abril hasta junio de 2016. Estuvo des-

¹ SALINAS, Jesus. Innovación Docente y Uso de las TIC en la Enseñanza Universitaria. Revista Universidad y Sociedad del Conocimiento. Vol 1. N° 1. Noviembre de 2004.

tinada a docentes y alumnos de los últimos años de profesorado y su objetivo fue brindar diferentes herramientas tecnológicas para que los cursantes se apropien de las mismas pudiendo implementarlas en sus didácticas enriqueciendo así sus clases. Los contenidos abordados fueron:

- *Los medios digitales en el proceso de enseñanza y aprendizaje*
- *Videos y Multimedia.*
- *Dispositivos móviles y educación.*

Como metodología de trabajo, si bien la capacitación fue presencial, se implementó un espacio virtual en donde se compartían materiales complementarios, bibliografías y tutoriales. En dicho espacio los cursantes también compartían las actividades realizadas y el trabajo final, el cual consistió en la elaboración de una propuesta pedagógica en donde se integrara de manera significativa lo aprendido en el trayecto.

De un total de 24 inscriptos **finalizaron la capacitación 17, representando el 70 %** del total de cursantes.

Los docentes que terminaron y aprobaron el curso demostraron interés y actitud comprometida frente a las actividades y propuestas de aprendizaje.

Se observó esfuerzo en la superación ante las dificultades encontradas y perseverancia en la búsqueda de soluciones.

Por otro lado, al finalizar la capacitación se les realizó, a los cursantes, una encuesta anónima donde debían evaluar el curso. De las respuestas obtenidas se desprende que:

Las clases fueron muy claras conteniendo materiales muy útiles para implementar en sus prácticas cotidianas.

En cuanto al estilo y labor destacaron el acompañamiento permanente ante las dificultades, encontrando orientaciones claras y pertinentes.

Por otra parte, demostraron quedar muy satisfechos con la propuesta de capacitación, resaltando la excelencia en los contenidos, la variedad de herramientas, los materiales de lectura, la posibilidad de compartir experiencias con otros colegas.

Finalmente sugieren que continúen las capacitaciones y las publiciten más. Entre los contenidos que les gustaría aprender, nombran: elaboración de presentaciones en prezi, elaboración de blog, usos del celular en el aula, app con fines educativos, entre otros. Estos temas serán considerados al momento de elaborar nuevas propuestas de capacitación.

OBJETIVOS

La capacitación “**Recursos y Dispositivos digitales: aplicaciones para enriquecer las clases**”, se propuso los siguientes objetivos:

Objetivo general:

Que el docente de nivel, medio y superior se apropie de recursos digitales y de las posibles aplicaciones con dispositivos móviles para integrar en sus clases enriqueciendo así su labor didáctica.

Objetivos específicos:

Organizar una capacitación en donde el docente se impregne de las posibilidades que ofrecen las nuevas tecnologías para la enseñanza.

Capacitar a docentes de nivel, medio y superior en el uso y manejo de diferentes recursos y dispositivos digitales

Ofrecer guía y brindar acompañamiento en el aprendizaje de éstos nuevos recursos para el aula.

METODOLOGÍA

La propuesta fue a través de una modalidad tipo taller.

Por otra parte, la metodología de enseñanza y aprendizaje fue diseñada con dos niveles bien diferenciados, pero interrelacionados estrechamente:

1. Sesiones de exposición de los fundamentos teóricos de conceptualización y procesos sobre los recursos y medios digitales actuales. Estas exposiciones se realizaron para todo el grupo de docentes.
2. Sesiones de trabajos prácticos en la sala de cómputos. Las actividades fueron propuestas de acción donde convergieron aprendizajes, contenido, intenciones, y los coparticipantes aportaron a la actividad sus experiencias previas, su entorno social y cultural, y sus características individuales (planteamientos o esquemas sobre la sociedad, intereses personales y profesionales, compromisos con unos valores, ideología, etc.). En ellas se propició la implicación de los docentes en tareas de análisis, elaboración y diseño, a través de la utilización de los soportes audiovisuales e informáticos y reflexión sobre las nuevas posibilidades que ofrecen los recursos y medios digitales actuales a la educación. Estas sesiones fueron realizadas en los encuentros presenciales. Para ello fue necesario que todos los docentes tengan una participación de forma continuada. . .

Las instancias de trabajo presenciales antes mencionadas fueron complementadas por actividades domiciliarias, para las cuales se destinó el 14 % del total de la carga horaria destinada a la capacitación.

El objetivo de las instancias no presenciales fue la fijación de las concepciones teóricas abordadas durante los encuentros, a través del análisis, lectura y reflexión de fuentes bibliográficas específicas. Éstas abordaron las siguientes temáticas: impacto de los recursos y dispositivos digitales en la práctica docente y la multimedia en el trabajo áulico.

Con las actividades extra áulicas se esperó que el docente, afiance las sesiones teóricas permitiendo ello avanzar en las prácticas.

Para evaluar la capacitación, se tuvieron en cuenta los siguientes criterios: creatividad, puntualidad, asistencia e interés. Por otro lado, la capacitación contó con tres instancias de evaluación:

Evaluación Inicial: ésta instancia se realizó previo al abordaje de los contenidos y se llevó a cabo a través del dialogo y su objetivo fue saber lo que tenemos para actuar en consecuencia.

Evaluación Continua: ésta se realizó durante el desarrollo de los contenidos conceptuales a través de: el análisis de diferentes componentes y estrategias, buscando factores que favorezcan o dificulten la obtención de los objetivos y los resultados, como así también a través de la observación, investigación y comprobación de los aprendizajes adquiridos, los procedimientos utilizados y los bloqueos o problemas específicos de los cursantes. Esta instancia de evaluación permitió mejorar el funcionamiento de la capacitación sobre su marcha y descubrir alternativas para optimizar el avance en los resultados.

Evaluación final: ésta se realizó al finalizar la capacitación a través de un trabajo por parte de los cursantes, el cual implicó la elaboración de una propuesta didáctica viable en su contexto de trabajo en donde se integraron las herramientas digitales abordadas y los conocimientos adquiridos durante la capacitación.

Para acceder a esta instancia final de evaluación, los/as cursantes debieron tener aprobados los trabajos prácticos propuestos en cada unidad.

El producto final que fue una propuesta didáctica que tuvo como destinatarios a los estudiantes de cada uno de los docentes cursantes y que debió incorporar los recursos digitales y alguna de sus aplicaciones, presentados en la capacitación.

CONCLUSIONES

Arribamos a que la capacitación ha sido muy útil para los docentes que la cursaron. Los mismos quedaron muy satisfechos con la propuesta de formación, resaltando la excelencia en los contenidos, la variedad de herramientas, los materiales de lectura, la posibilidad de compartir experiencias con otros colegas.

Concluimos que es necesario asumir una responsabilidad institucional que considere relevante la innovación educativa a través de la mediación de las Tic en sus procesos. Este compromiso debe ser asumido por la universidad comprometiéndose con la realidad circundante, permitiendo la aplicación de los conocimientos para satisfacer las necesidades de la sociedad.

De la presente experiencia se desprende la Diplomatura en Tecnología educativa pensada para el próximo año lectivo.

RESULTADOS LOGRADOS

Como resultado de la Capacitación “Recursos y dispositivos digitales: aplicaciones para enriquecer las clases”, se logró:

- a. Capacitar a 17 docentes sobre recursos y dispositivos digitales.
- b. La apropiación de los contenidos por parte de los cursantes.
- c. La implementación, por parte de los cursantes, de los temas abordados en sus prácticas.
- d. Aportar a una educación actualizada y de calidad en los niveles medio y superior.

BIBLIOGRAFÍA

- **Adell, Jordi** (1997): *Tendencias en Educación en la sociedad de las Tecnologías de la Educación*. En EDUTEC Revista Electrónica de Tecnología Educativa, Nro. 7.
- **Asinsten, Juan Carlos**. (2011): *Objetos de enseñanza con programas de presentaciones y secuencias de diapositivas*. Instituto de Formación Docente. Virtual educa
- **Cabero Almenara, Julio** (2008): *Tecnología educativa*. Cap 1 Las nuevas tecnologías en la sociedad de la información. Universidad de Sevilla. España.
- **Coll, César** (2005). *Lectura y Alfabetismo en la sociedad de la Información*. Extraído de la Revista Papers: Revista sobre la sociedad del conocimiento N ° 1
- **Kurz, Robert**. *La ignorancia de la sociedad del conocimiento*. Tomado de: <http://www.scribd.com/doc/9000810/Robert-Kurz-La-ignorancia-de-la-sociedad-del-conocimiento>
- **Levis, Diego** (2007): *Cuando la propaganda reemplaza las ideas* **Marabotto, María Irma**. *Internet e interacciones: nuevos medios de participación social*. III Congreso ibero-americano. Educarede
- **Martín, Elena**. (2006): *La integración de las Tecnologías de la Información y comunicación en los sistemas educativos*. Cap. 1: *Tendencias y debates en la integración de tics*. IPE UNESCO. Buenos Aires.
- **Martín Laborda, Rocío** (1995): *Las Nuevas Tecnologías en la Educación*. Cap. 1, 2, 4 y 6. Madrid: Auna.
- **Ministerio de Educación de la Nación**. *Educ.ar. El portal educativo del estado argentino*
- Recomendaciones de la UNESCO sobre competencias docentes “Estándares de competencias en TIC Para docentes” 2008. Extraído de: www.oei.es/tic/UNESCOEstandaresDocentes.pdf
- **Santamaría Glez, Fernando** (2011): “*La Web 2.0: características, implicancias en el entorno educativo y algunas de sus herramientas*”. Universidad de León. España.
- **Tedesco, Juan Carlos** (2002): *La educación y las nuevas tecnologías de la información*. IV Jornada de educación a distancia. Buenos Aires.

- **Vera Rexach** (2010): *“Aplicando los postulados a los contextos de las prácticas de enseñanza”*. Instituto de Formación Docente. Virtual educa
- **Vera Rexach** (2010): *“El manejo de la información: nuevos y viejos esquemas para un mismo problema”*. Instituto de Formación Docente. Virtual educa
- **Vera Rexach** (2010): *“Las TIC, los educadores, la educación”*. Instituto de Formación Docente. Virtual educa

Sensibilización y capacitación en manipulación higiénica en la elaboración de alimentos, destinada a manipuladores de la comunidad de San Salvador de Jujuy

Duran Rosana Flavia Laura
Secretaria de Extensión Universitaria
Universidad Nacional de Jujuy

RESUMEN

El presente trabajo se realizó en el marco de la convocatoria de cursos de extensión de la Secretaria de Extensión Universitaria de la UNJu, este proyecto surgió por la inquietud de aportar los conocimientos y experiencias para el fortalecimiento de la seguridad alimentaria, ya que en la actualidad en nuestra ciudad no se realizan capacitaciones en esta temática por organismos públicos. La cocina es el ámbito donde se debe asegurar la inocuidad a partir de las Buenas Prácticas de Manufactura como herramienta para minimizar riesgos de contaminación y garantizar la inocuidad durante el proceso de elaboración de alimentos. Está demostrada la relación existente entre una inadecuada manipulación de los alimentos y la producción de enfermedades transmitidas a través de éstos. Se asume que el manipulador de alimentos, en cualquiera de sus modalidades, tiene ante sí la responsabilidad de respetar y proteger la salud de los consumidores por medio de una manipulación cuidadosa. El presente trabajo se realizó entre los meses de junio y julio del año 2016, cuyo principal objetivo fue sensibilizar y capacitar a todos los elaboradores y manipuladores de alimentos, en buenas prácticas de higiene e inocuidad, como he-

rramienta de fortalecimiento para una elaboración segura de alimentos. Se contó con la participación de 48 asistentes entre ellos cocineros, auxiliares de instituciones y organismos públicos, como hospitales, comedores comunitarios, geriátricos, comedores de servicio penitenciario, vendedores ambulantes etc. Se diseñó un Plan de Capacitación que tuvo una duración de dos meses, el mismo incluyó clases teóricas-prácticas sobre control de materia prima, procesos, instalaciones, elaboración, higiene, etc. Como parte de la capacitación, se desarrollaron ejercicios de aplicación en las que se valoraron 5 tópicos referidos a: almacenamiento adecuado de las materias primas, higiene de instalaciones y equipos, personal a cargo (indumentaria y actitudes frente al trabajo), cumplimiento de procedimientos para la higiene, limpieza y elaboración de alimentos. Los resultados obtenidos muestran que el principal desconocimiento detectado fue el referido a las medidas preventivas que deben aplicarse para evitar la contaminación cruzada, el déficit de las medidas de protección y conservación de los alimentos, la eliminación de residuos. Durante las jornadas de trabajo, por observación directa, se pudo evidenciar que la capacitación logró sensibilizar significativamente a los manipuladores, quienes mostraron

mayor eficacia y responsabilidad al momento de manipular, elaborar y preparar alimentos. Se concluye que la condición sanitaria de los alimentos se encuentra relacionada con la falta de capacitación de los elaboradores en manipulación higiénica de alimentos, por lo que su realización es de incalculable valor y es donde deben apuntarse todos los esfuerzos, siendo esto el primer paso en la promoción de la salud y seguridad alimentaria.

PALABRAS CLAVE: BPM, inocuidad, higiene, manipulación, cocina, alimentos

INTRODUCCIÓN

Se sabe que la mayoría de los brotes de enfermedades originadas por alimentos se presentan como resultado de su inadecuada manipulación por personas no capacitadas o portadoras de enfermedades infecciosas en servicios de alimentación colectiva. Esto debido a la creciente institucionalización de niños en escuelas o guarderías, personas en hospitales y ancianos en geriátricos, lo que significa que los alimentos para muchos son preparados por unos pocos y por ende puede ser el origen de brotes de ETAs. Que no sólo afectan de manera significativa la salud y el bienestar de las personas, sino que también tienen consecuencias económicas ya que imponen una carga sustancial en los sistemas de salud y reducen notablemente su efectividad.

De acuerdo a EFSA (European Food Safety Authority) Journal 2009, sobre 2025 brotes a causa de alimentos contaminados en el año 2007 se registraron que:

- 37 % en hogares
- 28,6 % en restaurant, bares, pubs
- 8 % en escuelas
- 5% caterings en lugares de trabajo
- 4,5% en hospitales, unidades de cuidado
- 1,8% en prisiones, guarderías
- 11,6% otros
- 3,4% desconocidos

En relación a estas cifras, podría indicarse que los porcentajes atribuibles a elaboración de comidas en los hogares, restaurantes etc. pueden deberse en parte a que la persona responsable no tiene formación suficiente respecto a la manipulación de alimentos, lo que conlleva posibles riesgos en sus actividades para la seguridad e inocuidad alimentaria.

El Sector de Alimentación y más concretamente la cocina es el lugar donde se almacenan, preparan, cocinan o acondicionan productos alimenticios destinados a ser consumidos por diferentes grupos de personas: pacientes, trabajadores, niños, ancianos, etc. La cocina es el ámbito donde se debe asegurar la inocuidad a partir de las Buenas Prácticas de Manufactura como herramienta para minimizar riesgos de contaminación y garantizar la inocuidad durante el proceso de elaboración de alimentos. Resulta así un área fundamental donde se debe gestionar la calidad en forma sistemática y eficiente a partir de estándares, controles y acciones de mejora continua.

En cuanto a la higiene del personal cobra suma importancia ya que el mismo puede provocar la contaminación al manipular los alimentos en forma incorrecta. Resulta entonces primordial que posea hábitos higiénicos y una capacitación constante en buenas prácticas de manipulación para que pueda desarrollarse en ellos la concientización para finalmente lograr el compromiso verdadero con las funciones y actividades de cada uno asumiendo la responsabilidad que le compete.

En nuestro país, la legislación alimentaria se encuentra establecida en el Código Alimentario Argentino (C.A.A.), reglamentado por la Ley Nacional 18.254 de carácter obligatorio. La aplicación de los principios higiénico-sanitarios y del análisis de peligros permite asegurar la inocuidad de los productos, siguiendo los lineamientos aceptados internacionalmente y recomendados por el Codex Alimentarius (OMS-FAO).

La capacitación demuestra ser así el punto de inicio para la sensibilización más importante, transformándose en una herramienta efectiva donde dirigir los esfuerzos que

garanticen la inocuidad de los alimentos brindando un producto correctamente manipulado. Por lo que resulta inminente y necesario un cambio de enfoque y nuevas actitudes preventivas con la adopción de mecanismos de autocontrol y mejora.

OBJETIVO

Sensibilizar y capacitar a todos los elaboradores y manipuladores de alimentos, en buenas prácticas de higiene e inocuidad, como herramienta de fortalecimiento para una elaboración segura de alimentos.

MATERIALES Y METODOLOGÍAS

La metodología propuesta se inició con una planificación de actividades y de coordinación llevados a cabo conjuntamente con la secretaria de extensión universitaria de la Unju, donde se contó con el apoyo del personal administrativo de la institución para la divulgación, difusión y organización en la inscripción de interesados siendo los destinatarios del curso la comunidad en general.

Seguido a ello se elaboró un plan de trabajo en el que fue establecido el cronograma de actividades que incluyó clases teóricas-prácticas y prácticas de cocina. En este marco de trabajo, las primeras reuniones resultaron de gran utilidad ya que permitió principalmente obtener una descripción real del área de trabajo de cada asistente. La propuesta apuntó a la participación activa de todos los asistentes, dado que las múltiples y diferentes experiencias permitirían construir un saber compartido, condición necesaria para un trabajo en equipo.

Para alcanzar los objetivos propuestos se incluyó las siguientes etapas:

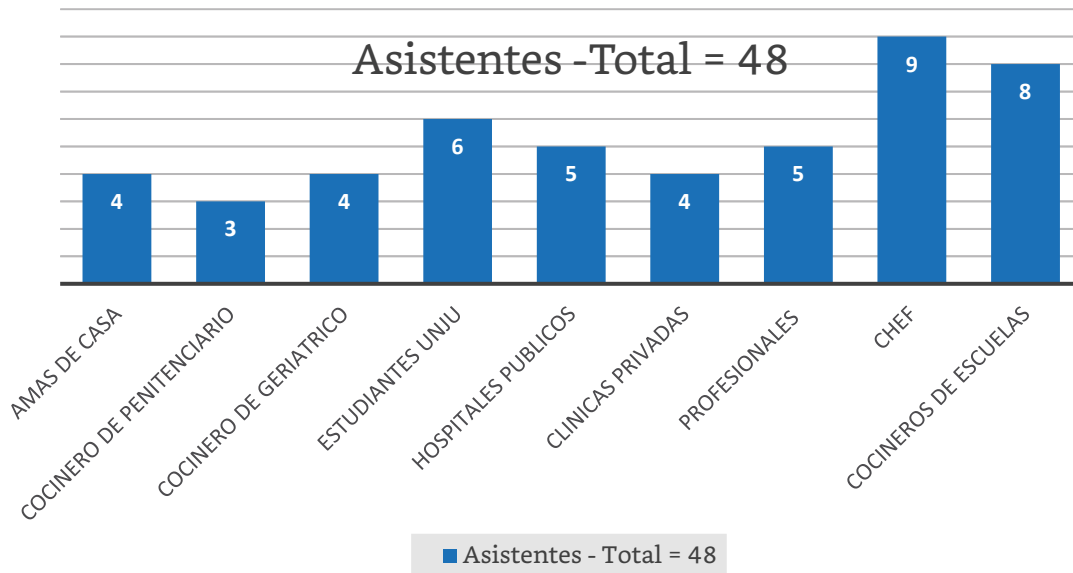
1. Caracterización y diagnóstico del área de trabajo de los asistentes: donde se realizó el diagnóstico situacional, relevamiento y recopilación de información para obtener un perfil descriptivo de rápida lectura. En esta etapa los asistentes

se presentaron y pudieron conocerse compartiendo experiencias e inquietudes de sus respectivas áreas de trabajo.

2. Capacitación en calidad higiénica- sanitaria general, donde los temas desarrollados abarcaron los siguientes temas:
 - a. Calidad e inocuidad alimentaria.
 - b. Introducción en los conceptos y fundamentos de la calidad higiénico-sanitaria.
 - c. Aspectos edilicios.
 - d. Manejo higiénico de los alimentos y su responsabilidad.
 - e. Principales causas de las Enfermedades Transmitidas por Alimentos (ETAs).
 - f. Agentes contaminantes y las fuentes de contaminación.
 - g. Riesgos microbiológicos en los distintos grupos de alimentos.
 - h. Higiene del personal.

La modalidad de trabajo fue la siguiente:

- Clases teórico-prácticas: breve introducción teórica y aplicación de conceptos adquiridos a través de la resolución de situaciones planteadas relacionadas a las tareas diversas de los asistentes como elaboradores.
- Prácticas en cocina: las tareas y/o actividades se definieron al inicio de la jornada, donde se brindó todo el material necesario.
- Debates planteados para que cada asistente vuelque los conceptos y saberes más relevantes de su área de desempeño.
- Material Didáctico: se entregó impresos correspondientes a las clases teóricas y material complementario de lectura.
- La distribución horaria: 12 clases teórico – prácticas de 2 horas reloj y un total de 24hs reloj.
- Las etapas anteriormente mencionadas se llevaron a cabo en el año 2016, durante los meses de junio y julio.



RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En base a los resultados obtenidos y como conclusión del presente trabajo, se plantea que la capacitación impartida sensibilizó a los manipuladores de alimentos, los que desde un inicio se comprometieron con su participación activa y tomaron conciencia de su responsabilidad a la hora de elaborar de alimentos inocuos en favor del cuidado de la salud, asumiendo su rol crucial en la salud y responsabilidad con la sociedad. La metodología diseñada y desarrollada, permitió lograr que los manipuladores de alimentos identifiquen la importancia de la higiene en la elaboración de los diferentes menús/alimentos, quienes se mostraron entusiastas en el aprendizaje al momento de elaborar un plato como lo que contribuyó directamente en su autoestima, compañerismo, de cocinar para otros compañeros. Se considera, teniendo en cuenta los resultados obtenidos, que el plan de trabajo impartido a los alumnos impactó directamente sobre el compromiso de los mismos, evidenciado por su continuo aporte en los procesos de elaboración y la autoevaluación de sus actividades. A su vez, permitió acrecentar su autoestima personal y de realización profesional, ya que pudieron actualizarse en temas de su interés y pertinencia. En muchas ocasiones y por razones económicas y de zona geográfica, se les dificulta poder trasladarse a otros ámbitos donde puedan participar en actividades de capacitación. Un aspecto a destacar fue la buena

predisposición y la dinámica participación en las clases teórico-prácticas donde los involucrados realizaron un continuo aporte para su mejor desenvolvimiento en la cocina.

Por otro lado, en todas las etapas de trabajo, se contó con la participación activa de los asistentes, quienes asumieron un rol importante al momento de trabajar en las distintas actividades, logrando además motivar y entrenar a todos los asistentes bajo los principios de buenas prácticas de manufactura. De este modo se induce a que los mismos sean vectores en sus hogares para potenciar el desarrollo de hábitos alimentarios correctos y perdurables en el futuro. Se concluye que la condición sanitaria de los alimentos se encuentra relacionada con la falta de capacitación de los elaboradores en manipulación higiénica de alimentos, por lo que su realización es de incalculable valor y es donde deben apuntarse todos los esfuerzos, siendo esto el primer paso en la promoción de la salud y seguridad alimentaria.

BIBLIOGRAFÍA

1. Critt Hyginov. 2001. "Guía para la Elaboración de un Plan de Limpieza y Desinfección, de Aplicación en Empresas del Sector Alimentario". Editorial Acribia S.A., Zaragoza (España).
2. Código Internacional Recomendado de Prácticas, Principios Generales de Higiene de los Alimentos CAC/RCP 1-1969, Rev. 2 (1985) - Apéndice
3. Feldman, Santín, Etcheverry, Maroñas, 2002. "Guía de Aplicación de Buenas Prácticas de Manufactura".
4. FAO y OMS. 2001. Comisión del Codex Alimentarius. Manual de procedimiento: 12ª edición. Publicado por la Secretaría del Programa Conjunto FAO/OMS sobre Normas Alimentarias. FAO-Roma.
5. Rodríguez Palacios, H.; Koppmann, M.; De Grossi, M. 2006. "Manual de Seguridad e Higiene de los Alimentos".
6. SAGPyA. 2002. "Buenas Prácticas de Manufactura, Programa Calidad de los Alimentos Argentinos, Dirección Nacional de Alimentación". Programa Calidad de los Alimentos Argentinos - Dirección Nacional de Alimentación.
7. SAGPyA. 2006. "Procedimientos Operativos Estandarizados de Saneamiento". Programa Calidad de los Alimentos Argentinos - Dirección Nacional de Alimentación.

Derechos Humanos e Intervenciones univer- sitarias. Prácticas en contextos actuales

El eje “*Derechos Humanos e Intervenciones universitarias. Prácticas en contextos actuales*”, contó con un total 113 resúmenes presentados en 5 mesas. Siendo un 17,6% de los trabajos presentados durante el VII Congreso Nacional de Extensión Universitaria.

Los sub ejes propuestos para el desarrollo de los temas fueron: La Extensión Universitaria como herramienta para el empoderamiento de la comunidad desde una perspectiva de derechos humanos. Derecho a la Memoria, a la Salud, la Verdad y la Justicia. Criminalización de la pobreza. Derecho a la Comunicación. Procreación responsable. Salud Mental. Medicina Comunitaria, Medicina Preventiva. APS. Derecho a la Identidad. Niñez, Adolescencia y Familia. Adultos Mayores. Derecho a la Educación. Adicciones. Programas. Campañas.

Las universidades que expusieron sus distintos proyectos de extensión en este eje fueron un total de 26:

Universidad Autónoma de Entre Ríos
Universidad de Buenos Aires
Universidad de Congreso
Universidad Nacional Arturo Jauretche
Universidad Nacional de Avellaneda
Universidad Nacional de Córdoba
Universidad Nacional de Cuyo
Universidad Nacional de Entre Ríos
Universidad Nacional de General Sarmiento
Universidad Nacional de José Clemente Paz
Universidad Nacional de la Pampa
Universidad Nacional de la Plata
Universidad Nacional de Lanús
Universidad Nacional de Lomas de Zamora
Universidad Nacional de Luján
Universidad Nacional de Misiones
Universidad Nacional de Quilmes
Universidad Nacional de Río Negro
Universidad Nacional de Salta
Universidad Nacional de San Luis
Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires
Universidad Nacional del Comahue
Universidad Nacional del Litoral
Universidad Nacional del Nordeste
Universidad Nacional del Noroeste de la Provincia de Buenos Aires
Universidad Nacional del Sur

A continuación se intentará dar cuenta de cuáles fueron los tópicos tratados durante la realización de los conversatorios, teniendo en cuenta los obstáculos, facilitadores y propuestas.

Facilitadores

En general los Proyectos presentados se refieren a aspectos relacionados con la salud en general y los derechos de los jóvenes a recibirla. Violencia escolar, violencia de género, salud sexual, educación alimentaria, el riesgo del uso y abuso de drogas, fueron los temas principales que se desarrollaron en este conversatorio, cada tema estuvo encarado desde los derechos humanos, con el fin de acercárselos a los jóvenes en edad escolar.

El fin de la mayoría de los proyectos comentados era lograr el acercamiento de los jóvenes en edad escolar y la comunidad en general a la concientización de éstos acerca de sus derechos, que los conozcan y sepan cómo utilizarlos en caso de ser necesario. Los proyectos fueron desarrollados en escuelas secundarias, centros de salud y centros comunitarios.

Los expositores expresaron que para conseguir mayor participación de la comunidad universitaria en los proyectos de extensión han tenido que desarrollar algunas estrategias, entre ellas, presentarse en ferias universitarias dónde hacen público su proyecto para de esta manera tener mayor llegada a los estudiantes. También se han acercado a las aulas para comentarles los proyectos y así tratar de despertar el interés de participación de alumnos que tal vez los desconocían. Se destaca, en general, el apoyo que la mayoría han recibido por parte de la Secretaría de Extensión de cada Universidad, los expositores comentaron que dicha secretaría está siempre dispuesta a recibir los proyectos que surjan, y que siempre están abiertos al diálogo para llevarlos a cabo.

En cuanto a la llegada que tuvo el proyecto en la comunidad a la que estaba dirigida, se expresó que no esperaron a que la gente se acerque sino que les hicieron llegar invitaciones para participar. Con respecto a la resistencia que pusieron algunos jóvenes con respecto a

la concientización acerca de ciertos temas, los extensionistas resolvieron utilizar estrategias pedagógicas para hacer más amena la llegada, por ejemplo, utilizaron juegos teatrales, talleres de intercambio, expresiones mediante dibujos y música.

Obstáculos

Entre las dificultades que la mayoría de los expositores mencionaron hay uno que es común a casi todos ellos, comentan que el presupuesto que brinda la Universidad es escaso y que en caso de necesitar más de lo que solicitaron al principio, deben esperar entre tres y cuatro meses, demorando así el proyecto que estén llevando a cabo.

Quienes dedicaron sus proyectos a los temas: violencia escolar, violencia de género, salud sexual, derecho a la salud, etc., vieron como dificultad la resistencia que los jóvenes pusieron, ya que la mayoría expresaba poco interés en conocer acerca de sus derechos. También encontraron que al tratar estos temas, los jóvenes estaban poco participativos y tímidos, pero al generar otras formas de transmisión, se hacía más dinámico.

Entre otras dificultades presentadas, quienes se dedicaron a la salud alimentaria, destacaron el hecho de no poder hacer factible la enseñanza tangible de la manipulación de alimentos saludables, ya que la mayoría de las escuelas y centros comunitarios no contaban con cocinas ni equipamiento gastronómico.

Otro de los obstáculos recurrentes fue el hecho de que no existiera una herramienta que permita “curricularizar” las experiencias de extensión, ligado a esto la dificultad que se genera a la hora de difundir los resultados de los proyectos. También surgió la dificultad que tiene el hecho de que los participantes de los proyectos de extensión no se encuentren todos formados en la misma.

Por otro lado, un obstáculo recurrente es la cantidad de inscriptos. Al comenzar el número es siempre muy bajo haciendo que cueste más trabajo llevar adelante la extensión. Generalmente cuando pasa el tiempo el número

ro se eleva demasiado creando una estructura compleja de manejo más complicado.

Otra dificultad es pensar espacios que incluyan y que no excluyan a nadie. Cuesta mucho la vinculación de cátedras para formar equipos extensionistas.

Conclusiones

Durante las conclusiones se considera importante destacar la manera en que ha madurado la utilización de la Extensión, en rasgos generales en el país. También se comenta que se ha comenzado a ver en los últimos Congresos que los temas que se trabajan son similares en todas las universidades, y parece satisfactorio que se mantenga el contacto entre ellas para nutrirse unas de otras. Se considera que la Universidad mediante la intervención en los proyectos de extensión ha logrado articular la inclusión de los derechos humanos en éstos, y que es muy importante seguir adelante con este trabajo y que tengan continuidad en el tiempo.

Se insistió en la necesidad de continuar el avance de curricularizar e institucionalizar la extensión universitaria, promoviendo el incremento de recursos de diverso tipo para su desarrollo.

Todas las ponencias valoraron la materialidad de las acciones de extensión a través de la producción de materiales múltiples, valorizando la metodología de taller y las intervenciones en ámbitos públicos.

Se compartieron como preguntas centrales, el interrogante en torno a si ¿hasta dónde es posible hacer desde la Universidad?, ¿cuáles son los sentidos de las acciones de extensión? ¿cómo se articulan estas intervenciones en relación al modelo de universidad que se pone en juego? ¿Con quiénes construimos la extensión y cuál es el rol que se le asigna a la comunidad en esta construcción?

En síntesis, se acordó que la extensión universitaria debe ser considerada un derecho en las políticas de las universidades públicas, por lo cual hay que promover su acceso a estudiantes, graduados, docentes y no docentes, considerando que es un camino necesario y posible hacia las políticas integrales de Derechos Humanos.

Haciendo camino en el aprendizaje y adquiriendo experiencia en la Educación Sexual Integral dentro de la escuela secundaria pública

*Roselli, Luisina
Galian, Adriana Noemí
Reymond, Evelyn Luján*

**Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales
Universidad Autónoma de Entre Ríos**

RESUMEN

El objetivo de este artículo, pretende transmitir la experiencia y aprendizaje logrado a partir del Proyecto de Extensión Universitaria “Programa de Prevención en Salud Sexual y Procreación Responsable”, Resolución N° 0688 CD 2014, llevado a cabo en 2014 y 2015. El mismo ha sido presentado desde la cátedra Clínica II con Orientación Sistémica, correspondiente a la carrera de Licenciatura en Psicología, UADER.

Las estrategias de acción llevadas a cabo, buscaron encontrar en un primer acercamiento a la Institución, datos sobre los conocimientos previos, cuidados y temáticas que deseaban abordar los adolescentes, dado que nunca antes se habían implementado acciones relacionadas con la Educación Sexual Integral (ESI), y de este modo se pretendía poder cubrir la vacancia en la temática para poder abordar problemáticas de la población perteneciente a dicha institución, con el objetivo principal de mejorar la calidad de vida de los adolescentes, en materia de Salud sexual.

Se plantearon estrategias de trabajo tendientes a fortalecer el trabajo en equipo, resguardando de este modo, las capacidades, habilidades, competencias que cada uno de

los miembros del grupo pudiera aportar. En materia de conocimientos, se realizaron capacitaciones conjuntamente en torno a la temática, para que todos poseamos por igual la información necesaria para poder llevar adelante el trabajo referido a talleres en busca de la promoción y prevención de la salud sexual adolescente.

En el año 2015 se continuó con las estrategias de trabajo planteadas, a fin de afianzar los conocimientos, buscando fortalecer un cambio actitudinal en los adolescentes, pretendiendo familiarizar a la comunidad educativa con la ESI, abriendo la posibilidad de desmitificar la temática, generando espacios en la institución para el abordaje de la misma.

Como eje central, podemos mencionar que la propuesta de extensión nos ha llevado a pensarnos en el rol de futuros profesionales, permitiéndonos conocer y desarrollar nuestras propias características y competencias personales como futuros terapeutas, como los expresa Mussi (2006), estos son aspectos esenciales para resultados eficaces dentro de la psicoterapia. A su vez nos permitió llevar a la práctica los conceptos teóricos desarrollados y aprendidos en otras materias, y así pensar también el eje de acción de la psicología clínica dentro del ámbito educativo, re-

saltando la importancia del trabajo en equipo para lograr resultados más eficaces tanto individual como grupal. Pensando de este modo al sujeto, como lo plantea Pichón Rivière (1978), como un sujeto emergente de lo vincular, siendo lo grupal el escenario e instrumento de la constitución de este sujeto.

En cuanto a lo personal, aprendimos no solo en relación a la temática, sino al modo de transmitir y llegar a los adolescentes, entendiendo que cada grupo tiene una dinámica con necesidades y demandas específicas, frente a las cuales debimos apelar a la creatividad y habilidad de la escucha activa en pos a dar respuestas a los emergentes grupales.

Palabras claves: Educación Sexual Integral - Escuela Secundaria Pública - Experiencia.

INTRODUCCIÓN

El objetivo de este artículo pretende transmitir la experiencia y aprendizaje logrado a partir del Proyecto de Extensión Universitaria “Programa de Prevención en Salud Sexual y Procreación Responsable”, Resolución N° 0688 CD 2014, llevado a cabo en 2014 y 2015. El mismo ha sido presentado desde la cátedra Clínica II con Orientación Sistémica, correspondiente a la carrera de Licenciatura en Psicología, UADER. El mismo fue llevado a cabo en la Escuela Secundaria Pública, E.E.T. N° 2 “Almirante Guillermo Brown” de la ciudad Paraná.

El equipo de trabajo estuvo conformado por la Directora Lic. Bolzán, Claudia Leonor, la Co-Directora Lic. Maidana Morelli, María Carolina y los extensionistas alumnos y egresados de UADER, quienes fueron invitados a formar parte del proyecto de extensión, los cuales fueron divididos en tres subgrupos de trabajo, en diferentes instituciones públicas de la ciudad de Paraná, las cuales fueron: Centro de Salud “El Charrúa”, Escuela Secundaria Técnica N° 3 “Enrique Carbó” y Escuela Secundaria Técnica N° 2 “Almirante Guillermo Brown”, en esta última institución estará basado el artículo que presentaremos. Dicha elección se debió a que no se había trabajado

antes la temática en Educación Sexual, por lo que se consideró significativa la experiencia lograda por parte del equipo de trabajo.

OBJETIVOS

Objetivo general:

- Desarrollar habilidades terapéuticas, adquirir experiencias y aprendizajes sobre la Educación Sexual Integral dentro de la Escuela Secundaria Pública.

Objetivos específicos:

- Conocer el contexto institucional en el que se desarrollaron las actividades propuestas en el PEU.
- Indagar sobre los conocimientos previos de los adolescentes en relación a la temática.
- Informar y brindar herramientas a los adolescentes sobre la Educación Sexual Integral.
- Fortalecer el trabajo en equipo y las habilidades y competencias como futuros profesionales.

METODOLOGÍA

Las estrategias de acción llevadas a cabo buscaron en primera instancia fortalecer el trabajo en equipo de los integrantes del PEU, por medio de capacitaciones conjuntas en torno a la temática, para que todos posean por igual la información necesaria para poder llevar adelante el trabajo referido a talleres en busca de la promoción y prevención de la salud sexual adolescente. Además, por medio de la constante supervisión por parte de la co-directora del PEU, se promovió en los miembros del mismo, el desarrollo de habilidades y competencias propias del futuro rol profesional dentro del ámbito educativo.

Posteriormente, se buscó conocer el contexto Institucional donde se llevó a cabo el PEU, mediante entrevistas semi-dirigidas, confeccionadas por los extensionistas, administradas individualmente al personal del establecimiento, posibilitando un primer acercamiento a la institución.

También se procedió a recolectar datos sobre los conocimientos previos, cuidados y temáticas que deseaban abordar los adolescentes. Por medio de una encuesta confeccionada por los integrantes del PEU, y auto-administrada por los alumnos.

Las actividades antes mencionadas tuvieron como finalidad, la planificación de talleres. Esta modalidad de trabajo, corresponde a una metodología de formación que permite abordar temáticas muy amplias, además de fortalecer la participación, la cooperación, la reflexión y la comunicación. Reconoce el diálogo como fuente de enriquecimiento y de búsqueda en la construcción del conocimiento. El eje del mismo está en la participación de todos los que intervienen en él, para la creación de ese “algo” que se intenta lograr con la realización del encuentro. Efectivamente, en un taller se utilizan técnicas educativas; éstas son herramientas que nos ayuda a reflexionar, debatir, llegar a conclusiones o establecer estrategias frente a un tema de interés o un proyecto que nos proponemos realizar.

La metodología de trabajo entonces, se llevó a cabo distinguiendo tres momentos:

1. *Inicio o presentación del tema:* Busca crear un ambiente distendido y de confianza que favorezca la participación del conjunto y la conexión del grupo. Se explicitan objetivos del encuentro.
2. *Desarrollo o producción grupal:* se trabaja a partir de lo que sabe el grupo del tema, se propone analizarlo, reflexionarlo, profundizarlo e interpretarlo a partir de las técnicas o actividades elegidas. En este momento se intenta ordenar y clarificar ideas y dudas del grupo.

3. *Cierre y Evaluación:* se realiza una síntesis de lo trabajado, repasando las conclusiones y las propuestas de acción planteadas tanto a nivel individual como grupal. Promover algún tipo de evaluación donde todos opinen.

Basado en ello, los talleres propuestos tendieron a brindar información sobre la Salud Sexual Integral, buscando así, fortalecer un cambio actitudinal en los adolescentes, pretendiendo familiarizar a la comunidad educativa con la ESI, generando espacios en la institución para el abordaje de la misma.

Se pretendió mediante los talleres de Educación Sexual Integral, *acercar información* a los estudiantes, con el fin de afianzar los conocimientos previos, desterrar mitos y creencias erróneas existentes. Contar con la información, los ayudará a transitar el camino de su sexualidad, y reconocerla en los demás. Por medio de esto, se pretendió lograr *cambios actitudinales* en cada alumno y el entorno con el cual se relaciona, para respetar las diferencias, promoviendo la salud, cuidados del propio cuerpo, ayudando a los adolescentes a responder sus inquietudes y preguntas en un ámbito de respeto y solidaridad.

El propósito que se persigue mediante los Talleres de ESI, se basa en las propuestas que nos brinda el *Programa Nacional de Educación Sexual Integral*, en cuanto busca generar aprendizajes de *tipo cognitivo*, no solo referimos a acercar información científica, sino también al conocimiento de derechos y obligaciones, y el trabajo sobre los prejuicios y las creencias que sostienen actitudes discriminatorias. Con respecto al *plano afectivo*, consideramos que es posible trabajar para desarrollar capacidades como la solidaridad, la empatía, la expresión de sentimientos en el marco del respeto por los demás y sus diferencias. Por último contemplamos lo relacionado con el *saber hacer*, promoviendo la adquisición de prácticas tales como la posibilidad de decir “no” frente a la coacción de otros, el fortalecimiento de conductas de respeto y cuidado personal y colectivo de salud, y también de habilidades psicosociales, como propiciar el diálogo, lograr acuerdos, expresar sentimientos y afectos.

Los mismos, se dictaron de modo conjunto, agrupado por edades y ejes temáticos (Primer año: cambios corporales, emocionales y sociales – Segundo año: Mitos y Creencias acerca de la sexualidad – Tercer año: Concientización de la diversidad sexual y Derechos Humanos – Cuarto año: Métodos anti-conceptivos y conductas de auto-cuidado – Quinto, Sexto y Séptimo año: Prevención, control de VIH, control del embarazo)

Para el desarrollo de dichos talleres, se establecieron los siguientes objetivos, enmarcados en los lineamientos generales que establece la Ley N°26.150 del Programa de Educación Sexual Integral:

- Ofrecer oportunidades de ampliar el horizonte cultural, para que cada sujeto pueda reconocer y ejercer sus derechos y responsabilidades, y el de los demás.
- Expresar, reflexionar y valorar las emociones y sentimientos presentes en todas las relaciones humanas en relación con la sexualidad.
- Propiciar el conocimiento del cuerpo humano, brindando información básica pertinente a cada edad.
- Promover hábitos de cuidado del cuerpo y promoción de la salud en general y salud sexual y reproductiva en particular.
- Promover una educación en valores y actitudes relacionados con la solidaridad, el amor, el respeto por la intimidad propia y ajena, el respeto por la vida y la integridad de las personas y con el desarrollo de actitudes responsables ante la sexualidad.
- Promover aprendizajes de competencias relacionadas con la prevención de las diversas formas de vulneración de derechos: violencia de género, abuso sexual, trata de personas.
- Propiciar aprendizajes basados en el respeto por la diversidad y el rechazo por todas las formas de discriminación.
- Desarrollar competencias para la verbalización de sentimientos, necesidades, emociones, problemas y la resolución de conflictos a través del diálogo.

RESULTADOS LOGRADOS:

En cuanto al equipo de trabajo del PEU, en relación al trabajo grupal, se logró despertar el sentimiento de pertenencia en los miembros del equipo, según Pichón Riviere (1978), el mismo implica mayor grado de identificación y compromiso con la tarea. Se visualiza el grupo como una totalidad donde los sujetos se sienten parte del mismo.

Para la conformación del equipo, nos apoyamos en lo que Pichón Riviere (1978) define como grupo, “conjunto restringido de personas, que ligadas por constantes de tiempo y espacio, y articuladas por su mutua representación interna, se proponen en forma implícita o explícita, una tarea que constituye su finalidad, interactuando a través de complejos mecanismos de asunción y adjudicación de roles”.

Por otro lado, se conoció la Institución y el perfil del alumnado que allí asiste, permitiéndonos la inserción. Se entiende por Institución, según Schvarstein (1999) desde una visión funcionalista donde “cada institución se centra en una necesidad o carencia fundamental”. Teniendo en cuenta lo expuesto, encontramos una vacancia en los conocimientos relacionados a la ESI, debido a que nunca antes se dictaron talleres sobre esta temática. Esta carencia que observamos, fue lo que nos permitió acceder y formar parte de la misma.

En cuanto a la implementación de los talleres orientados a la ESI, se logró una buena predisposición por parte de los alumnos a las actividades planteadas, y apertura de los mismos frente a la información brindada. Se pudo observar un cambio actitudinal en la interacción dentro del curso.

CONCLUSIÓN

La propuesta de extensión nos ha llevado a pensarnos en el rol de futuros profesionales, permitiéndonos conocer y desarrollar nuestras propias características y competencias personales como futuros terapeutas, como los expresa Mussi (2006), estos son aspectos esenciales para resultados eficaces dentro de la psicoterapia. A su vez nos permitió llevar a la práctica los conceptos teóricos desarrollados y aprendidos en otras materias, y así pensar también el eje de acción de la psicología clínica dentro del ámbito educativo, resaltando la importancia del trabajo en equipo para lograr resultados más eficaces tanto individual como grupal. Pensando de este modo al sujeto, como lo plantea Pichón Rivière como un sujeto emergente de lo vincular, siendo lo grupal el escenario e instrumento de la constitución de este sujeto.

En cuanto a lo personal, aprendimos no solo en relación a la temática, sino al modo de transmitir y llegar a los adolescentes, entendiendo que cada grupo tiene una dinámica con necesidades y demandas específicas, frente a las cuales debemos apelar a la creatividad y habilidad de la escucha activa en pos a dar respuestas a los emergentes grupales.

Pretendemos que esta experiencia sirva de puntapié para que otros estudiantes se sumen a las propuestas de extensión, ya que es una experiencia enriquecedora no solo al crecimiento personal, sino también profesional desde cada rol, y permite mostrar la amplitud del campo de acción del profesional.

BIBLIOGRAFÍA

- Ander-egg, E. (1991). *El Taller. Una alternativa para la renovación pedagógica*. Magisterio del Río de la Plata: Buenos Aires, Argentina. P. 10.
- Manual de Capacitación (2003). *Sexualidad y Salud Adolescente*. Herramientas teóricas y prácticas para ejercer nuestros derechos/ Coordinación de Eleonor Faur.
- Ministerio de Educación de la Nación (s.f.). *Lineamientos curriculares para la Educación Sexual Integral*. Programa Nacional de Educación Sexual Integral. Ley Nacional N° 26.150. Consejo Federal de Educación: Argentina.
- Ministerio de Educación de la Nación (2010). *Educación Sexual Integral para la Educación Secundaria*. Contenidos y Propuestas para el aula. Programa de Educación Sexual Integral: Buenos Aires, Argentina.
- Mussi, C.M. (2006). "Entrenamiento en habilidades terapéuticas. Como mejorar los resultados en Psicoterapia". Edición del Autor: Posadas. Misiones. República Argentina.
- Riviere, E. (1978). *El proceso grupal: del psicoanálisis a la Psicología Social*. Editorial Ediciones Nueva Visión: Buenos Aires.
- Schvarstein, L. (1999). *Diseño de las organizaciones: tensiones y paradojas*. Editorial Paidós: Buenos Aires.

Cine comunitario en Villa Hudson, una herramienta de construcción ciudadana

Iván Alejandro Mantero Mortillaro

Universidad Nacional Arturo Jauretche

La actividad de Extensión Universitaria que desarrollamos desde la Universidad Nacional Arturo Jauretche (en adelante UNAJ) en conjunto con organizaciones del barrio Villa Hudson del Partido de Florencio Varela, busca aportar desde la comunicación a la construcción comunitaria mediante ciclos de talleres de realización audiovisual.

La actividad empezó en septiembre de 2012 y continúa en la actualidad. En 2012 y 2013 articulamos con una de las escuelas secundarias del barrio, en 2014 y 2015 con un comedor comunitario, y en la actualidad, si bien seguimos el proyecto con el comedor, estamos trabajando fuertemente en ampliar el espectro de articulaciones entre la Universidad Nacional Arturo Jauretche y el territorio mediante la participación en encuentros inter-redes del Partido de Florencio Varela, conjuntamente con las organizaciones del barrio Villa Hudson.

Para el presente trabajo decidimos acotar el lapso de tiempo analizado, focalizando en la experiencia desarrollada en la escuela durante los años 2012 y 2013.

Partimos de la hipótesis de que el derecho a la comunicación plenamente ejercido implica necesariamente una tensión simbólica y política del lugar que los sujetos en ejercicio de ese derecho ocupan dentro de las relaciones de poder, pudiendo conducir a reformulaciones de los lugares ocupados dentro de esas relaciones.

La experiencia que narraremos nos despertó ciertos interrogantes entorno al rol del cine comunitario y al rol de la acción extensionista de la Universidad en el te-

rritorio. Algunas preguntas que disparan nuestra reflexión son:

- ¿Podemos decir que la experiencia realizada en la ES n° 16 es una experiencia de Cine Comunitario? Y de ser así, ¿existe una relación entre esa experiencia de cine comunitario y la comunicación comunitaria?
- ¿Qué rol juega el docente extensionista en esta experiencia?
- ¿El objetivo del Cine Comunitario es transformar al espectador o transformar al colectivo que lo realiza?
- ¿Se transforman, como sugiere la hipótesis, los lugares ocupados por los actores de la comunidad entorno a las relaciones de poder? De ser así, ¿qué nuevas construcciones surgen de esas transformaciones?

DEFINIENDO CONCEPTOS

Las preguntas que disparan nuestra reflexión requieren que empecemos expresando que entendemos por algunos conceptos. El primero que abordamos es el de “Cine Comunitario”: “Este es un cine que tiene como eje el derecho a la comunicación. Su referente principal no es el cine y la industria cinematográfica, sino la comunicación como reivindicación de los excluidos y silenciados”¹.

¹ Gumucio Dagron, Alfonso. APROXIMACIÓN AL CINE COMUNITARIO en El cine comunitario en América Latina y el Caribe, © 2014 Friedrich-Ebert-Stiftung FES (Fundación Friedrich Ebert)

Sin embargo, estas características bien pueden valer para otros tipos de cine, como el cine militante, surgido en los años '60s, o el más recientemente denominado "cine piquetero", nacido al calor de la crisis de finales del siglo XX y que se expandió fuertemente con posterioridad al Argentinazo de diciembre de 2001.

Para acercarnos a lo específico del cine comunitario señalaremos, como afirma Alfonso Gumucio Dagron (2014), que en la década de 1980 se produce:

*un quiebre entre el cine realizado por cineastas interesados en la realidad social —muchos de ellos militantes en causas políticas progresistas—, y los procesos de producción y difusión audiovisuales que llevan adelante las comunidades para interpelar su propia realidad social, política y cultural*².

El cine y audiovisual comunitarios se inscriben en esta segunda experiencia, donde las comunidades adoptan modos de producción para expresarse por sí mismas.

La posibilidad de acceso a los medios digitales fruto de la saturación de los mercados, impacta en la posibilidad de que las propias comunidades desarrollen procesos de producción audiovisual comunitaria propiamente dichos.

La participación de la comunidad, continúa Dagron:

*se da desde el momento de la elección del tema y en la toma de decisiones sobre la forma de abordarlo, así como en el establecimiento del equipo humano de producción, en la atribución de tareas y en la definición de los modos de difusión. En este marco, según Stefan Kaspar, los cineastas y comunicadores tienen solamente la tarea de facilitar ese proceso, sin imponer los contenidos ni los métodos, sino simplemente impulsar.*³

Pero para comprender si la experiencia que realizamos junto con estudiantes y docentes de la

escuela secundaria n°16 del barrio Villa Hudson es una experiencia de Cine Comunitario pensamos que necesitamos agudizar la mirada sobre los procesos de comunicación propios de los grupos que participaron de la experiencia, el proceso de comunicación comunitaria. Pero, ¿qué es la comunicación comunitaria?

Como aporta Cardoso (2009), la perspectiva comunitaria piensa a la comunicación "*desde el punto de vista actitudinal: una comunicación no como herramienta o instrumento para alcanzar un efecto sino más bien como constitutiva de los seres humanos. Es un proceso complejo de interacciones con un 'otro'*".

El Manual de Comunicación Comunitaria de Barrio Galaxia (Balan, 2002) diferencia la comunicación comunitaria de la dominante:

Esta es la diferencia central con los objetivos y contenidos de un plan de comunicación comunitaria. A nosotros, de poco nos sirve que el vecino 'consume' nuestros mensajes, porque necesitamos su movilización y su compromiso, y eso no se logra con "rebaños" de espectadores, sino con interlocutores críticos, solidarios y activos.

Al producir las comunidades su propia información, encarnan un rol activo y así se pone en juego la forma de construcción de sentidos de acuerdo a determinados modos de ser y estar en el mundo. Siempre que se actúa, se influye y se modifica el contexto (Mata, 2009). Toda intervención implica una intervención política.

La experiencia que narraremos se desarrolla en configuraciones comunitarias propias de un barrio popular, muy golpeado por la ausencia de los servicios que debe garantizar el Estado, donde el empoderamiento comunicacional de los sectores subalternos plantea "el conflicto histórico a través del cual lo popular se define en cuanto movimiento de resistencia, de impugnación de la dominación estructural en nuestra sociedad"⁴.

² Ibídem

³ Ibídem

⁴ MARTÍN BARBERO, Jesús, Comunicación popular y los modelos transnacionales, en Chasqui N° 8, CIESPAL, Quito, 1983.

La comunicación comunitaria se inscribe, histórica y socialmente, en las prácticas culturales que emergen del principio de escisión (Gramsci), “esa pertinaz posición diferencial de los subalternos que les permite pensarse, aún en las situaciones de hegemonía más impenetrables, como distantes y diferentes de las clases dominantes”⁵.

En este contexto, el Cine Comunitario aparecería como una experiencia que se apropia de dispositivos tecnológicos y lenguajes propios de la cultura hegemónica (utilizados desde las lógicas del orden social para reforzar la dominación y la colonización cultural), para realizar un acto creativo de naturaleza distinta, que plantea una tensión entre los sentidos hegemónicos, vehiculizados mediante dispositivos, lenguajes y prácticas, y a la acción política de los sectores subalternos que se los apropian para desarrollar su propia actividad de resistencia simbólica. Siguiendo a Colombres, esta apropiación cultural, concebida desde una perspectiva comunitaria, “pasa a representar otra cosa, se *resignifica* o *refuncionaliza*; es decir, adquiere significados y funciones que originalmente no tenía. Estos nuevos significados y funciones pueden *añadirse* a los primigenios, o bien *sustituirlos*”⁶.

Es por esto que en nuestro abordaje de la experiencia va a primar el relato de los procesos comunitarios, políticos y comunicacionales que el acto cinematográfico interpela. Dejando las dimensiones de análisis específicas del discurso fílmico, para una instancia posterior.

LA EXPERIENCIA

En agosto de 2012, un grupo de docentes de la materia “Prácticas culturales” de la UNAJ nos acercamos a organizaciones e instituciones del barrio Villa Hudson⁷ para proponerles trabajar articuladamente algunas problemáticas del barrio desde la comunicación.

Los compañeros de estas organizaciones nos invitaron a conocer el trabajo en red que desarrollan en el barrio mediante la Red Villa Hudson⁸ que es un espacio de articulación de

⁷ En el partido de Florencio Varela, en la localidad de Bosques se encuentra el barrio de Villa Hudson. Villa Hudson es un barrio joven, con una población total de 20 mil personas que proviene tanto de otros barrios y localidades de la provincia de Buenos Aires, como de otras provincias y también de países limítrofes. Existe un gran porcentaje de la población desocupada o con inserción laboral precaria, en el marco de la economía informal, con una importante dependencia de planes y programas de asistencia social; comedores comunitarios, etc.

En cuanto al nivel de educación de la población adulta, gran parte ha alcanzado el primario completo, aunque todavía se registran algunas situaciones de analfabetismo. En el caso de los adolescentes y jóvenes aparece un importante nivel de deserción en la educación secundaria.

Villa Hudson se caracteriza por ser un barrio con una fuerte impronta rural. Las calles son en su gran mayoría de tierra y se encuentra en muy mal estado. Las viviendas son precarias. Aunque existe una diferencia muy marcada entre la zona que se encuentra “delante del barrio” (en la avenida Lujan) y “el fondo” donde se encuentran las situaciones de mayor pobreza. Esta diferencia también se registra en la relación entre los vecinos y en que las instituciones del barrio (centro de salud, escuelas, jardines, sociedad de fomento, etc.) se encuentran concentradas “adelante”.

⁸ La Red Villa Hudson tuvo sus orígenes en diferentes encuentros durante la década del 90, hasta establecerse formalmente en 2009. El trabajo de la red está orientado a la construcción de espacios saludables en el barrio, para así a través de diferentes propuestas trabajar sobre las siguientes problemáticas: falta de espacios recreativos, culturales y educativos; escasez de recursos comunitarios; problemas de infraestructura a nivel institucional y obras de servicios públicos; consumo problemático en jóvenes; problemas ambientales y de salud a causa de la existencia de la tosquera en el barrio; violencia de género; imposibilidad de ingreso al

⁵ Alabarces, P. y Rodríguez, M.G (Comps). Resistencias y mediaciones. Estudios sobre la cultura popular. Buenos Aires. Paidós. 2008.

⁶ Colombres, Adolfo. Nuevo Manual del Promotor Cultural I: bases teóricas de la acción. Ediciones del Sol, Buenos Aires, 2011.

distintas de organizaciones e instituciones territoriales, que desarrollan un trabajo de una gran capilaridad dentro del tejido social.

Nuestra primera actividad se desarrolló en la Escuela Secundaria N°16. Sandra (su directora) y María Isabel (trabajadora social) fueron nuestros referentes en el desarrollo de las tareas.

En 2012, la Escuela tenía solamente una orientación artística -un par de años más tarde incorporaría una segunda orientación en comunicación-, el proyecto institucional incluía la reflexión y producción, desde el arte, de obras sobre los problemas del barrio, la juventud, los derechos, etc.

En los primeros encuentros organizativos con las autoridades de la escuela, buscamos explicar nuestra idea sobre la necesidad de una alfabetización audiovisual crítica y la apropiación de esos lenguajes, mediante la realización audiovisual, como parte necesaria en el proceso de construcción del ciudadano en la actualidad.

La mirada de Sandra y María Isabel enriqueció nuestra propuesta al sumar al debate el compromiso de la institución (directivos, docentes y estudiantes) con esa construcción y una mirada diagnóstica tanto de la población estudiantil como de la comunidad en la que se encuentra ubicada la escuela. Nos contaron de la participación de los estudiantes en actividades provinciales, proyectos sobre Derechos Humanos, Salud, Convivencia, Medio ambiente, entre otros.

El diálogo con docentes y directivos nos aportó, como decíamos, una mirada sobre las problemáticas de los estudiantes y del barrio: problemas de infraestructura en espacios públicos, falta de asfalto, desocupación, violencia institucional, familiar y de género, adicciones, contaminación, etc.

barrio de patrullas y ambulancias por la situación de las calles; robos a vecinos e instituciones del barrio; deserción escolar en los adolescentes. De ella participan: Escuelas, Centro de Salud, Comedores Comunitarios, Asociaciones Civiles, Sociedad de Fomento, Cáritas, etc.

Una de las problemáticas que preocupa particularmente a la comunidad es la existencia de una tosquera privada (Tosquera Scarpa-tto) que, aparte de problemas ambientales, año tras año se cobra las vidas de niños y jóvenes que van a bañarse los días de calor. Ante la falta de espacios públicos aptos para desarrollar juegos de agua o equipados con pileta, el ambiente “paradisíaco” de dicha tosquera se vuelve una trampa mortal. María Isabel nos contó sobre las campañas que hacían desde la escuela y junto con la Red para pedir el relleno de la misma.

El primer taller tuvo sede en la Escuela Secundaria n°16 (en adelante ES n°16) y convocó a otras escuelas y realidades del barrio. De este modo realizamos entre septiembre y diciembre de 2012 una experiencia con unos cuarenta jóvenes (estudiantes secundarios de la ES n°16, estudiantes de la Escuela de Adultos n°721 (en adelante EA n°721) y participantes del programa “Jóvenes con más y mejor trabajo” del Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social de la Nación).

2012: COMIENZA EL TALLER AUDIOVISUAL

La propuesta de trabajar en talleres de comunicación audiovisual en el barrio Villa Hudson convocó a 8 docentes de la Cátedra Prácticas Culturales de la UNAJ. Por una cuestión operativa y de dinámica de los participantes nos dividimos en dos grupos. Si bien la elección del grupo de trabajo era libre, los participantes prefirieron agruparse por ámbito de pertenencia, por un lado los estudiantes de la ES n°16 y por el otro los estudiantes de la EA n°721 y los participantes del “Programa Jóvenes con más y mejor trabajo”.

Luego de un debate para definir temas sobre los que trabajar, surgieron dos: La Tosquera y los problemas de infraestructura del barrio. El grupo de Jóvenes de la EA n°721 y del “Pro-

grama Jóvenes” realizaron un Stop Motion⁹ sobre la Tosquera utilizando tiza y una porción de patio de la escuela.

Si bien fue el grupo más introvertido, la cercanía del tema trabajado y el trabajo de contención y acompañamiento por parte de los docentes de la escuela y el taller, posibilitaron que el grupo tomara la palabra y se pusiera en marcha.

El grupo de la ES n° 16, también planteó en el debate el tema de la Tosquera, pero finalmente eligió trabajar el problema de la infraestructura en los espacios públicos y la falta de asfalto en las calles del barrio, y cómo, cuando llovía, eso dificultaba la realización de derechos básicos de los niños y jóvenes, como ser el derecho al juego (plazas sin mantenimiento que con dos gotas de agua se vuelven lagunas), o el derecho al estudio (barro y charcos en las calles que dificultan el acceso a la escuela) y de cómo el barrio necesita más inversión en infraestructura y servicios públicos.

Teníamos seis encuentros para desarrollar la experiencia. El primer encuentro empezó accidentado, el día anterior había llovido y el acceso al barrio era un barrial. Ese día nos presentamos y conversamos sobre los temas que les interesaban. El clima propuso el tema: “La Lluvia”. Allí mismo pensamos entre todos ¿qué pasa cuando llueve? Y los estudiantes enumeraron un montón de complicaciones que dificultan las cosas más elementales. Primero narraron situaciones y las pensamos audiovisualmente, imaginándolas. Eran micro historias entrelazadas. De esta manera colectivamente se pensó el guión y el tratamiento audiovisual para el abordaje de los temas, se pensó la estructura narrativa (tres micro historias).

⁹ La palabra “stop motion” refiere a una técnica de animación que consiste en aparentar el movimiento de objetos estáticos por medio de una serie de imágenes fijas sucesivas.

El encuentro siguiente, para ganar tiempo llevamos elaborado un storyboard¹⁰ que condensaba todo lo acordado en el encuentro anterior y que nos servía para seguir trabajando. En base a eso se organizaron grupos para realizar la filmación de las distintas historias. Los estudiantes tomaron las cámaras y se dispusieron a filmar. Cada grupo de estudiantes estuvo acompañado por dos docentes del taller. Un grupo filmó en el patio de la escuela y en las aulas, otro en la casa de una de las estudiantes, por último, un tercer grupo recorrió las calles cercanas a la escuela para registrar el estado de las calles. El rodaje nos llevó dos encuentros.

Finalmente, en los últimos dos encuentros, se editó y musicalizó en la escuela de manera colectiva: nos separamos en dos grupos, uno se reunió en la dirección en donde improvisamos un estudio de sonido para seleccionar la música en función de los climas que queríamos construir en el corto; y el otro grupo en el pasillo, con un cañón proyectando la pantalla de la computadora en la pared para que los estudiantes pudieran intervenir en el proceso de edición, todo ayudados por el storyboard que funcionó como guión.

Una experiencia intensiva que terminó con la producción del cortometraje “¿Qué hacemos con la lluvia?”¹¹

Esta experiencia dio lugar a que para el 2013 fueran los propios estudiantes de la ES n° 16 los que nos convocaran para acompañarlos en un proyecto audiovisual que querían realizar: Un documental sobre el nacimiento del Centro de Estudiantes en la escuela.

¹⁰ El storyboard es un documento en el que mediante una secuencia de imágenes se describen las acciones, la planimetría y los movimientos, entre otras cosas, que se proyecta sucedan en la película. El storyboard es uno de los documentos finales del proceso de guión.

¹¹ Link para la visualización: <https://youtu.be/AkmCzuwaG8U>

2013: UNA EXPERIENCIA DE COMUNICACIÓN COMUNITARIA EN LA ESCUELA

En 2013, como mencionamos antes, los estudiantes de la ES n°16 nos convocaron para acompañarlos en la realización de un documental sobre el nacimiento del Centro de Estudiantes de la escuela con el objetivo de presentarlo en el Encuentro de Jóvenes y Memoria¹² de ese año. La organización estudiantil en los años anteriores venía funcionando como Cuerpo de Delegados y en 2013 se propusieron cumplimentar los pasos necesarios para desarrollar la campaña electoral y la elección de la dirección del Centro de Estudiantes. El proceso estuvo acompañado por docentes y directivos.

Los primeros meses del taller no solo fueron de introducción audiovisual sino que también definieron la dinámica del espacio. El año anterior, la experiencia fue de tan solo 7 encuentros y de una gran vertiginosidad, con la presencia de muchos talleristas de la Universidad, y de estudiantes de otras escuelas y programas. Ese año comenzaba con un solo tallerista y un proyecto de largo aliento.

El proyecto se desarrolló en el turno mañana y de él participaron los delegados de los distintos años y divisiones. La práctica instituida en la escuela era que los cuerpos de delegados se reunían durante el turno que les pertenecía, los de la mañana a la mañana y los de la tarde por la tarde. Entonces, el espacio/tiempo que se utilizó para desarrollar el proyecto/taller audiovisual fue parte de las reuniones del propio cuerpo de delegados.

¹² En el año 2002, la Comisión Provincial por la Memoria de la provincia de Buenos Aires lanzaba el programa Jóvenes y memoria. Recordamos para el futuro, convencida de la enorme potencialidad de la escuela para los trabajos de la memoria. El punto de partida no fue sólo el mandato de recordar como imperativo ético de la educación en tiempos de democracia, sino el reconocimiento del derecho a la memoria de las nuevas generaciones. Es decir, la escuela no como vehículo para la transmisión de un legado sino como espacio para la apropiación de las experiencias pasadas.

Desde el principio el docente extensionista de la UNAJ que dictaba el taller les planteó que “dado que el espacio del cuerpo de delegados es donde se realizamos el taller, debemos construir entre todos las pautas y la metodología de funcionamiento al igual que hacen cuando se reúnen en asamblea de delegados”.

A poco de andar se sumaron los delegados del turno tarde (TT) y el tema se volvió a plantear cuando los delegados del turno mañana (TM), ante la desconexión de los delegados del TT -que no entendían todavía para qué estaban ahí, y que un poco interrumpían y hablaban entre ellos-, le plantearon al docente “¡profe, sanciónelos!”, a lo que éste contestó:

- En primer lugar yo no soy quién para aplicar sanciones, digo, este es el espacio del cuerpo de delegados y en todo caso los que tienen que darse las dinámicas de funcionamiento son ustedes. ¿Qué hacen cuando tienen diferencias en la asamblea de delegados, llaman a las autoridades de la escuela para que decida o someten las diferencias a debate y finalmente a votación?

- Votamos, votamos.

- Bueno, entonces si quieren hacemos una pausa, se reúnen, deciden cómo funcionamos y después retomamos. Pero seguramente recordarán que la primera vez que ustedes vinieron al taller no sabían muy bien que sucedería, no estaban muy metidos, y tal vez a los chicos de la tarde les esté pasando lo mismo. Démosles un ratito, que entiendan lo que estamos haciendo, que puedan sumarse y seguramente cambie la situación.

Después de un breve debate sobre el tema pudimos continuar sin problemas.

Adoptar la dinámica comunitaria del cuerpo de delegados (dado que eran los delegados los que participaban del taller) fue algo muy importante de cara a lo que sucedería unos meses más tarde.

Los primeros meses del año fueron meses de efervescencia. Desde el taller ejercitamos el manejo de los dispositivos que los partici-

pantes tenían a disposición¹³ para optimizar sus resultados y pensamos distintas líneas de registro del proceso en curso, en el que los estudiantes armaban las listas, recorrían las divisiones, se reunían, debatían, etc.

El grupo más activo del cuerpo de delegados armó una lista (lista verde), luego se armó una segunda lista y por último, el día de cierre de inscripción de listas, se inscribió la tercer lista (lista celeste). Tan compenetrados estaban de su campaña que poco filmaron del proceso. Lo que sí documentaron fue el acto eleccionario y el escrutinio que se desarrollaron en el mes de junio.

La lista celeste ganó por dos votos. Este hecho generó una crisis en el funcionamiento del cuerpo de delegados, dado que los miembros más activos, habían perdido. Directivos, docentes y miembros del gabinete abordaban distintas iniciativas para atravesar la crisis y extraer aprendizajes. Todo en vano. En la crisis del centro de estudiantes se jugaban sentidos vinculados a las relaciones de poder que ningún resorte institucional pudo destrabar, tal vez porque la institución era parte del proceso. A meses de distancia de los hechos, en una entrevista¹⁴, María Isabel reflexionaba sobre la crisis diciendo:

Esta cuestión del conflicto sobre quién tiene la representatividad está muy atravesada por cuestiones institucionales de saber y de poder. [...] Esta cuestión de asumir cargos está más asociada al poder. Al poder dominar al otro, al poder imponer al otro, que también yo considero que es parte de sistema educativo. Nosotras en el sistema educativo estamos atravesadas por estas cuestiones, ¿no? Todavía tenemos este mandato: que el docente debe ejercer poder y autoridad, ¿sí? Si no, no puede educar.

¹³ Los dispositivos que estaban presentes en la escuela eran Netbooks del programa Conectar Igualdad que fueron utilizados tanto para filmar como para capturar sonido.

¹⁴ Entrevista realizada el 17 de junio de 2014 a María Isabel Sanchez sobre experiencia de taller de cine en 2013 en la ES 16.

De regreso de las vacaciones, la crisis desatada por la elección del centro dificultó la dinámica del taller, donde también fueron motivo de debate: la lógica democrática, la diferencia entre centro de estudiantes y cuerpo de delegados, la posibilidad de seguir construyendo desde las propias agrupaciones y el pensar al centro de estudiantes como una herramienta de todos y no como un monopolio de una lista ganadora (percepción de los miembros de la lista verde).

La desconexión entre los delegados era total. Era evidente que el conflicto no solo tenía que ver con una cuestión política de representación sino que también una dimensión emocional se había puesto en juego. Las percepciones de las integrantes más activas de la lista perdedora eran que

El año pasado estábamos más movilizadas. Este año es como que estamos parados. El año pasado todo el tiempo hacíamos reuniones, todo el tiempo nos reuníamos, todo el tiempo eran ideas, proyectos. [...] El tema es que falta la presidenta del centro de estudiantes o falta la vicepresidente y nadie quiere hacer nada. No están ellas dos y no se hace nada, y eso está mal¹⁵.

Sandra, la directora, nos contó que desde la institución intentaron compensar el inmovilismo del centro convocando a las integrantes más activas del cuerpo de delegados para que lleven adelante actividades propuestas por la escuela, y que sentía que estaba funcionando porque las estudiantes respondían asumiendo responsablemente las tareas.

Durante julio, agosto y septiembre avanzamos a los tumbos con el proyecto del documental, porque cuando venían unos no venían otros y porque toda actividad estaba teñida por la crisis, hasta que a finales de septiembre pudimos armar un encuentro del taller con todo el cuerpo de delegados.

El encuentro del taller de finales de septiembre se convirtió en una asamblea. Los delegados en su conjunto habían tomado el espacio

¹⁵ Entrevista realizada en septiembre de 2013 a V y A, referentes de la lista verde.

del taller como propio e identificaban al docente de la UNAJ como un mediador válido para las distintas partes. Cabe aclarar que esta dinámica se dio espontáneamente.

El debate fue intenso, las partes respetaron sus turnos en la lista de oradores, el docente extensionista aportaba al debate desde un lugar de problematización de las incomprendiones y buscando aceptar la empatía. En un momento el docente del taller sintió que era necesario que estuvieran presentes las autoridades y referentes institucionales implicadas en el proceso del centro de estudiantes y así se los planteó a los delegados. Los delegados aceptaron la moción y el docente fue a convocar a la parte institucional.

Con todos los actores en la asamblea ésta se convirtió en un ágora donde se abordaron los distintos problemas, tanto los que tenían que ver con la dinámica del centro de estudiantes como la mirada de los estudiantes sobre las acciones que la institución llevó adelante intentando superar la crisis, por ejemplo, con relación a los proyectos propuestos por la escuela a las integrantes de la lista perdedora éstas estudiantes lograrían expresar que “encima que el centro está parado y nadie nos ayuda, nos delegan más actividades, nosotras no damos más”. Hasta ese momento los estudiantes nunca habían expresado su opinión sobre las acciones institucionales. La institución valoró la mirada de los estudiantes, que lograron expresar con claridad tensiones que hasta ese momento no habían podido explicar.

Con relación a esa experiencia de comunicación comunitaria, donde todos los actores pudieron encontrar un espacio horizontal de diálogo, María Isabel opina

Fue una gran crisis que la sostuviste vos, Iván, porque encontraron ellos el espacio de debate, que me pareció muy bueno porque dio la posibilidad de la palabra que era lo que nosotros queríamos, que ellos pudieran hablar, pero por el otro lado habían posturas muy estáticas, ¿no?, que no pudimos acordar. Directamente no había forma de acordar. [Esto sin perder de vista el contexto institucional, dado que] esta escuela es un lugar en donde los conflictos den-

*tro de todo tienen un espacio, un lugar donde se puede hablar sobre los conflictos y hay una posibilidad de opinión*¹⁶.

Después de esa asamblea/taller se destrabó también el proceso de realización audiovisual y pudimos, entre octubre y noviembre, completar la obra¹⁷ y presentarla en el Encuentro Jóvenes y Memoria.

En 2014, luego de la experiencia de los dos años anteriores y ante la posibilidad de incorporar una nueva orientación, la comunidad educativa eligió la orientación en “Comunicación”. Vemos en esta elección una huella del aporte que la experiencia conjunta entre la escuela y la Universidad dejó en la comunidad educativa.

La experiencia de la comunidad educativa de la ES n° 16 del año 2013 condujo también a la escuela a decidir nuevas formas de organización. María Isabel nos cuenta que para el 2014:

Hemos hecho algunos formatos con esto de la participación: los chicos están viniendo a contraturno. El año pasado ¿te acordás que los sacábamos de los salones y hacíamos las asambleas?, este año vienen a contraturno, buscamos espacios en los que no se superpongan con ninguna asignatura y entonces es una participación más genuina. Es responsabilidad de ellos, los que quieran venir, no se los va a buscar, parte de ellos. Y por el otro lado esta cuestión de la responsabilidad del delegado también la transferimos a la asamblea de aula, ¿por qué? Porque todos pueden participar en el centro de estudiantes, el delegado tiene la responsabilidad de transmitir lo que sucede en la asamblea. Pero todos tienen la posibilidad de venir a contraturno en horarios en que no los afectan en la escuela y que quieran participar.

¹⁶ ibídem

¹⁷ Título de la obra: “Centro de Estudiantes de la Escuela 16 de Villa Hudson”, presentado en la edición 2013 de Jóvenes y Memoria bajo el título “Conseguir la participación” (Referencia de Catálogo: O 119). Link para la visualización: <https://youtu.be/qKQBCvOl-Ec>

Entonces bueno, estamos transformando esto de participar con responsabilidad y con un compromiso.

[...] También esto de que vengan en un horario que no sea “formalmente escolar” (aunque vengan a la escuela) también es un paso como para que ellos vean el centro de estudiantes desde otro lugar.

[...] Y la elección de las autoridades yo creo que vamos a tratar, no se si es la palabra direccionarla u orientarla para que no haya autoridades. [...] Que no haya ni un presidente ni un secretario, sino que sea una dirección más horizontal.

REFLEXIONES SOBRE LA EXPERIENCIA

Las características propias de la comunidad educativa con la que desarrollamos la actividad de extensión fueron determinantes para que la experiencia pudiera realizarse del modo en que fue narrada. Proyectos similares llevados adelante en otros espacios comunitarios han tenido otras dinámicas y distintos desarrollos.

En este sentido, como explica María Isabel, la ES n° 16 “es un lugar en donde los conflictos dentro de todo tienen un espacio, un lugar donde se puede hablar sobre los conflictos y hay una posibilidad de opinión”¹⁸. La dirección es una dirección de puertas abiertas que valora la voz de los estudiantes y que conjuntamente con el cuerpo docente favorecen la construcción de espacios de participación, en los que se abordan las problemáticas, las necesidades, las ganas de construir colectivamente con alegría y compromiso. Sin embargo, todos los participantes de la experiencia (estudiantes, docentes, directivos, extensionistas) estamos atravesados por mandatos y sentidos sociales vinculados a las instituciones que encarnamos, a las lógicas de poder y saber que definen el funcionamiento y la reproducción de un determinado orden social.

Lo interesante de la experiencia es que en 2013, durante el año de conformación del Centro de Estudiantes, todas estas tensiones se pusieron en juego de manera dialéctica, y fue la toma de la palabra, el camino de empoderamiento que implica la acción política de comunicar, lo que posibilitó generar un salto cualitativo pasando del caos y la crisis a transformaciones institucionales.

Mientras que en 2012, tal vez por la vertiginosidad y lo novedoso de trabajar con audiovisual, no podemos identificar un proceso de apropiación comunitaria de la experiencia de realización, sino más bien una suerte de introducción, o sensibilización alrededor del lenguaje audiovisual, en 2013 pensamos que sí podemos hablar de cine comunitario. Porque el cine comunitario no es solo una forma para que un director realice un producto en el que participan actores de la comunidad, sino que es un proceso que necesariamente debe ser conducido por la propia comunidad, y al conducir sus propios procesos artístico-comunicacionales necesariamente la comunidad se transforma.

¿Significa esto que la contradicción entre la propia existencia comunitaria y los discursos hegemónicos ya ha sido superada? Entendemos que no, que esa contradicción sigue presente, pero en la medida en que la comunidad realiza experiencias que disputan imaginarios y sentidos, y que a su vez viabiliza nuevas prácticas culturales, se fortalece el lugar de una ciudadanía crítica y creadora. El pleno derecho a la comunicación no puede realizarse por fuera de esas tensiones, de esas luchas y de ese empoderamiento. El derecho a la comunicación no puede concebirse por fuera de las luchas hegemónicas y a las resistencias populares.

En este sentido, la comunidad de la ES n° 16, al calor de la experiencia transitada instituyó nuevas prácticas que dan cuenta de la profundización del camino iniciado con la experiencia narrada:

- Se modifican las relaciones instituidas entre los diversos actores de la comunidad.

18 *Ibidem*

- Se redefine el funcionamiento del Centro de Estudiantes, democratizando la participación pasando de la democracia representativa a la democracia directa, convocando las reuniones a contra turno y ampliando la participación a todo aquel estudiante que quisiera participar de las asambleas.
- Se realizan cambios curriculares mediante la decisión de incorporar la orientación en comunicación.
- La comunidad educativa, pero especialmente los estudiantes, consolidan el “Empoderamiento comunicacional” mediante el desarrollo de proyectos comunicacionales propios
 - Blog
 - Revista
 - Noticiero
 - Campañas en el barrio
 - Articulación con la red y sus organizaciones

En esta experiencia, el proyecto de extensión de la UNAJ buscó aportar herramientas para potenciar lo que la comunidad ya poseía como capital cultural propio. Como decíamos al principio, estas herramientas tuvieron que ver con la comunicación comunitaria y el cine comunitario. El docente intentó desempeñarse como facilitador del proceso de apropiación de estas herramientas por parte de la comunidad, no desde una lógica de “transferencia” sino desde una lógica de aprehensión desde la experiencia. Esto mismo vale para el propio docente extensionista, quien aprendió de las prácticas y experiencias de los actores del territorio nuevas formas de funcionamiento del trabajo territorial en red.

BIBLIOGRAFÍA

- Alabarces, P. y Rodríguez, M.G (Comps). *Resistencias y mediaciones. Estudios sobre la cultura popular*. Paidós, Buenos Aires, 2008.
- Balán, Eduardo y otros. *Barrio Galaxia. Manual de comunicación comunitaria*. Centro Nueva Tierra, Buenos Aires, 2000.
- Buzai, Gustavo. *Mapas Sociales Urbanos*, Lugar Editorial, Buenos Aires, 2014.
- Cardoso, Nelson. *Apunte General Comunitaria* (Versión 03.10). Documento de cátedra. Taller de Comunicación Comunitaria. Facultad de Ciencias Sociales, UBA, 2009.
- Cobo, Alejandro. ¿Es fácil hacer cine en la escuela con pocos recursos y muchos resultados? Editorial Biblos, Buenos Aires, 2008.
- Colombres, Adolfo. *Nuevo Manual del Promotor Cultural I: bases teóricas de la acción*. Ediciones del Sol, Buenos Aires, 2011.
- Ferres, Joan. *Video y Educación*, España, Paidós, 1997.
- Ferres, Joan. *Televisión y Educación*, España, Paidós, 1997.
- Foucault, Michel. *Vigilar y Castigar*, México, Siglo XXI, 1975/1998
- Gumucio Dagron, Alfonso. *Aproximación Al Cine Comunitario en El cine comunitario en América Latina y el Caribe*, © 2014 Friedrich-Ebert-Stiftung FES (Fundación Friedrich Ebert)
- Hall, Stuart. *Codificación y decodificación en el discurso televisivo* en CIC, Cuadernos de Información y comunicación, N° 9, Madrid 2004.
- Lipovetsky, Pilles. *La era del vacío. Ensayos sobre el individualismo contemporáneo*, Barcelona, Editorial Anagrama, 1986.
- Manso, Micaela; Pérez, Paula; Libedinsky, Marta; Light, Daniel; Garzón, Magdalena. *Las Tic en las aulas, experiencias latinoamericanas*, Paidós, Buenos Aires, 2011.
- Martín Barbero, Jesús. *Comunicación popular y los modelos transnacionales*, en Chasqui N° 8, CIESPAL, Quito, 1983.

- Mata, María Cristina. *Comunicación Comunitaria en pos de la palabra y la visibilidad social*, en Área de Comunicación Comunitaria (compiladores). *Construyendo comunidades... Reflexiones actuales sobre comunicación comunitaria*. La Crujía, Buenos Aires, 2009.
- Morduchowicz, Roxana. *A mí la tele me enseña muchas cosas, la educación en medios para alumnos de sectores populares*, Paidós, Buenos Aires, 2001.
- Morduchowicz Roxana, *La Generación multimedia, Significados, consumos y prácticas culturales de los jóvenes*, Paidós, Buenos Aires, 2008
- Nigro Patricia, *La educación en medios de comunicación, contenido transversal*, Magisterio, 2008.
- Piscitelli Alejandro, *Nativos digitales. Dieta cognitiva, inteligencia colectiva y arquitecturas de la participación*, Buenos Aires, Editorial Santillana, Colección Aula XXI, 2009.
- Prieto Castillo Daniel, *La comunicación en la educación*, La Crujía, Buenos Aires, 2011.
- Santos, Boaventura de Souza. *La Universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*, CASA, Fondo Editorial Casa de las Américas, Cuba, 2006.

Un Sistema de Procesamiento de Declaraciones en Juicios por Delitos de Lesa Humanidad

*Cecilia Fanessi
Martin Garriga
Matías Urrutia
Matías Pol'la*

**Asamblea Por los Derechos Humanos (APDH) Neuquén
Facultad de Informática, Universidad Nacional del Comahue, Neuquén
Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas CONICET**

RESUMEN

Habiendo finalizado la última Dictadura cívico-militar (1976– 1983) el camino de la Justicia en investigar, enjuiciar y condenar a los responsables de las violaciones a los Derechos Humanos ha resultado un desafío. La complejidad de la temática se ha visualizado por un lado, por la gran cantidad de datos existentes que se vuelven imposibles de procesar y analizar; y por otro, por la desinformación causada por la propia perversidad y clandestinidad en la que actuó el Terrorismo de Estado. Por ello, este trabajo presenta un sistema informático direccionado a la detección, ubicación y procesamiento de declaraciones en juicios de lesa humanidad, que permita la visualización de los datos, relaciones y patrones en los que se desplegó la actividad del sistema represivo estatal.

INTRODUCCIÓN

Con el devenir de la Democracia argentina, habiendo finalizado la última Dictadura cívico-militar (1976 – 1983) el camino de la Justicia y la Verdad ha tenido sus avances y retrocesos. Fue en el escenario internacional donde comenzaron a sentarse las bases de los grandes cambios que se iniciarían en la Justicia Latinoamericana en materia de Derechos Humanos. Así en el año 2001 la Corte Interamericana de Derechos Humanos, en el Caso Barrios Altos vs. Perú, determinó fehacientemente: *“Son inadmisibles las disposiciones de amnistía, las disposiciones de prescripción y el establecimiento de excluyentes de responsabilidad que pretendan impedir la investigación y sanción de los responsables de las violaciones graves de los derechos humanos tales como la tortura, las ejecuciones sumarias, extralegales o arbitrarias y las desapariciones forzadas, todas ellas prohibidas por contravenir derechos inderogables reconocidos por el Derecho Internacional de los Derechos Humanos”* [1].

En los primeros atisbos de cambios en el ámbito nacional, el 21 de agosto de 2003 por Ley N° 25779 el Poder Legislativo declaró *“insanablemente nulas”* las llamadas Leyes

de Impunidad: Leyes N° 23521 y N° 23492, conocidas como de “Obediencia Debida” y de “Punto Final”, respectivamente.

Sin embargo, sería con la sentencia de la Corte Suprema de Justicia Nacional en el “Caso Simón” [2] (2005), que se iniciaría un nuevo proceso de Memoria, Verdad y Justicia. El fallo declara la inconstitucionalidad tanto de la ley de Obediencia Debida como la de Punto Final, y ratifica la decisión tomada por el Congreso dos años antes. De esta forma, habiéndose despejado los obstáculos legales que impedían la investigación, enjuiciamiento y sanción de los responsables de los delitos perpetrados en el marco de la Dictadura argentina, se presentarían antiguos y nuevos desafíos en el avance de las causas judiciales.

Así unos de los principales problemas es la desinformación como parte de la complejidad de éste tipo de causas, pudiéndose observar en sus dos variantes. Por un lado, la gran cantidad de datos existentes que se vuelven imposibles de procesar y analizar; y por otro, la desinformación causada por la propia perversidad y clandestinidad del sistema en que se sumergió el Terrorismo de Estado.

Es en éste marco de ideas y contexto histórico en el que se analizó y desplegó el desarrollo del presente *Sistema Informático de Procesamiento de Declaraciones en Juicios de Lesa Humanidad*, direccionado a la detección, ubicación y procesamiento de datos que permitan el establecimiento de relaciones y patrones en los que se desplegó la actividad del sistema represivo estatal. El mismo es creado en un trabajo conjunto entre la *Asamblea Por los Derechos Humanos de Neuquén* y la *Facultad de Informática de la Universidad Nacional del Comahue*.

CONTEXTO

La investigación y enjuiciamientos de los delitos originados por el Terrorismo de Estado han generado una gran cantidad de nuevas fuentes de información, datos y registros desconocidos que se agregan a las ya existentes en las primeras etapas. Desde todos los aspectos, la temática implica un gran desafío para

cada uno de los operadores jurídicos, pudiéndose observar, en un primer contacto con el tema, los siguientes factores de dificultad:

- **Diversidad de Víctimas:** la gran cantidad de casos, el tipo de víctima (desaparecidos, asesinados, sobrevivientes), el ultraje vivido, el especial trato fundado en la sensibilidad del daño sufrido, la extensión de la victimización a todo el campo familiar.
- **Diversidad Documental:** informes, información desclasificada, registros, planos, reglamentos, decretos, material audiovisual, declaraciones, etc.
- **Extensión Geográfica:** el sistema represivo estatal desplegó su eco a toda la extensión territorial, desde su cúpula hasta el último eslabón de la cadena, extendiéndose a los contactos fronterizos con las restantes Dictaduras Latinoamericanas de la época.
- **Proceder y manejo de la jerga castrense:** ocultamiento de los cargos, personal asignado e informantes civiles. Directivas, cadena de mando, órdenes, fuerzas de tareas, control de las fuerzas de seguridad y penitenciarias.

Sin embargo, sin minimizar la colaboración de los factores mencionados, debemos destacar que el elemento hegemónico en la complejización de la temática es: *La Clandestinidad del Sistema*. Sostener que el sistema represivo del Estado resultó ser autoritario implicaría un análisis a medias tintas del fenómeno, y es que no puede desconocerse un “plus” de alevosía: *el terror de la clandestinidad*. La Cámara Nacional en lo Criminal y Correccional Federal en el auto de prisión preventiva de Carlos Suárez Mason, al analizar la irrupción al poder de las Fuerzas Armadas, determinó que *en el período de facto coexistieron dos sistemas jurídicos: un orden normativo que cubría formalmente la actuación de las fuerzas armadas y, un orden predominantemente verbal, secreto y en el que sólo se observaba parcialmente el orden formal. En este último, todo lo referente al tratamiento de personas sospechosas respondía a directivas que consistían en detener y mantenerlas ocultas, torturarlas para obtener información y eventualmente asesinarlas haciendo desapa-*

recer el cadáver o bien fraguar enfrentamientos armados como medio para justificar dichas muertes. [3]

En otras palabras, el elemento condicionante y generador de la “oscuridad” en las causas de violación de los Derechos Humanos perpetradas por el Terrorismo de Estado, fue *la clandestinidad, el secreto represivo y sin ataduras, potencialmente lesivo* en el que se desplegó todo el aparato de poder estatal.

CONTEXTO HISTÓRICO Y DE DERECHOS HUMANOS

Los hechos cometidos durante la Dictadura Cívico-Militar fueron parte del sistema represivo instaurado por los miembros de las fuerzas que ocuparon el poder. Su actuación demostró no sólo un desprecio total hacia las normas constitucionales; sino también, el desprecio absoluto hacia la vida humana.

El 9 de diciembre de 1985 por sentencia de la Cámara Nacional en lo Criminal y Correccional Federal en la causa Nº 13 se condenó a los Comandantes de las Juntas Militares por haberse probado la existencia de un *plan sistemático de exterminio*. Estos hechos, al igual que la mecánica que se utilizó para ejecutarlos, quedaron confirmados posteriormente en los argumentos expuestos por la Corte Suprema de Justicia de la Nación, en la sentencia del 30 de diciembre de 1986.

En éste juicio histórico denominado “Juicio a las Juntas”, se demostró que durante el terrorismo de Estado desaparecieron miles de personas, que existían centros clandestinos de detención, tortura y exterminio diseminados en todo el país, dependientes de las Fuerzas Armadas; que personal uniformado y vestido de civil efectuaba procedimientos ilegales de detención, allanamientos y requisas, y que las víctimas al ser detenidas eran alojadas en espacios clandestinos hasta que se disponía finalmente de ellas. Se probó, además, que esta sistematicidad delictiva fue adoptada como una política institucional de las Fuerzas Armadas, y que los responsables que operaron clandestinamente

-si bien no actuaron por propia iniciativa, ya que lo hicieron ajustándose a las estructuras, a los planes y a las reglamentaciones dictados-prestaron pleno consentimiento en la ejecución del plan.

La normativa que se dictó sirvió de base y entregó los métodos, dejando establecido que el Ejército sería el encargado hegemónico al cual se subordinarían operacionalmente las Fuerzas de Seguridad Policiales y Penitenciarias, y junto al cual actuaría las restantes fuerzas armadas (Marina y Aérea). Todo el esfuerzo se encaminó en un mismo objetivo: la “Lucha contra la subversión”.

Es por ello, que todos los hechos delictivos cometidos por el Terrorismo de Estado son Crímenes de Lesa Humanidad, cometidos en el marco de un plan sistemático de genocidio. En su calidad de tales, estos delitos atentan contra la Humanidad entera, son aberrantes, y están desprovistos de cualquier intento de justificación y/o atenuante, porque desde una parte se trata de una “fracción de la sociedad” mientras que la otra, se trata del conjunto del aparato estatal, que no ve en ningún momento amenazada su capacidad de hegemonizar la violencia en el territorio bajo su control.

Juicios “La Escuelita”

Como corolario de la nulidad de las leyes de impunidad, la Cámara Federal de Bahía Blanca reactivó la Causa 11/1986, que abarcaba todas las denuncias por delitos cometidos por las FF.AA en jurisdicción del Vto. Cuerpo, entre 1976 y 1983, y que había sido archivada en 1988. En el Juzgado Federal de Neuquén se abrió el Eppte.8736/2005 “*REINHOLD y Otros s/delitos contra la libertad y otros*”. Posteriormente, se agregaron las actuaciones del Exte.512/05, remitido por el Juzgado Federal de Gral. Roca, luego que la Cámara de esa ciudad resolviera concentrar en el de Neuquén las investigaciones de todos los delitos cometidos por la FF.AA. en Jurisdicción de la zona militar 5.2 (Vto. Cuerpo de Ejército).

Con la presentación de nuevas denuncias, el Juzgado encaró sin demora la instrucción de un centenar de casos. La causa se fue elevando a Juicio Oral por tramos, que abarcaban casos que compartían similares circunstancias de tiempo, lugar y modo. Entre agosto 2008 y agosto 2014 se realizaron tres juicios (“La Escuelita” I, II y III) ante el T.O.F. de Neuquén, siendo los delitos imputados: asociación ilícita, privación ilegítima de la libertad, tormentos, tormentos agravados y tormentos seguidos de muerte. Las causas en los tres juicios englobaron cerca de 100 víctimas y 34 imputados.

Contexto Jurídico/Institucional

La Asamblea Por los Derechos Humanos de Neuquén, en adelante APDH, ha cumplido un rol activo en la lucha por los derechos humanos, procurando e impulsando el inicio y avance de las investigaciones, juicios y condena de los responsables.

De esta forma, desde el desarrollo y trabajo de las mismas causas por parte de los abogados querellantes, comenzaron a detectarse problemas al momento del manejo, organización y procesamiento de la información vertida en juicio. Así, desde un abordaje general, se puede destacar la enorme cantidad de víctimas y victimarios, la histórica destrucción de prueba valiosa, el inmenso espacio geográfico y la clandestinidad con la que se llevó a cabo el régimen sistemático de desaparición de personas, la falta de voluntad política, las enormes dificultades propias del Poder Judicial, planteos de las defensas y hasta denuncias de complicidad con los represores fueron y son trabas que provocan retrasos en los procesos judiciales que se llevan adelante para investigar los delitos de lesa humanidad cometidos en el país.

Por otro lado, específicamente se pueden observar los siguientes inconvenientes:

- La dificultad para manejar el volumen de datos de las declaraciones de los juicios en soporte audiovisual. Sólo para el Juicio de la “Escuelita II”, el mismo consiste en 300Gb. de audios y videos, por un total de aproximadamente 80 hs. de testimonios.

- La gestión de desgrabación complicada por la gran cantidad de material y por los criterios dispares a la hora de organizar la información relevante del testimonio.
- La pérdida de información y tiempo a la hora de incorporarse un nuevo operador jurídico en cuestiones de ingresar en el conocimiento de la causa.
- La imposibilidad de acceder a dicha información de modo directo, sin tener que revisar toda la declaración (que puede constar de hasta 40 hojas).
- La dificultad para establecer relaciones entre nombres, lugares y orden cronológico de acontecimientos transversales a varias declaraciones surgidas de los puntos anteriores.

Habiendo identificado las distintas problemáticas y consecuente necesidades, se pensó en la posibilidad de crear un Sistema Informático que viniera a solucionar los inconvenientes planteados. Así con base en el Convenio Marco existente entre la APDH y la Universidad Nacional del Comahue [4] con el fin de impulsar acciones comunes en al campo de la defensa de los DD.HH., se formuló el requerimiento de colaboración entre la Facultad de Informática y la APDH. En Octubre de 2011 se avaló la propuesta de colaboración entre la Facultad de Informática y la APDH, donde se dispuso que la Facultad se comprometía *a colaborar en el diseño de la estructuración de la información de los testimonios recogidos en los juicios, así como en la elaboración de un soporte informático para agilizar la consulta de dicha información.* [5]

Luego de una versión inicial del sistema que fuera desarrollada oportunamente en la Facultad de Informática, un grupo de abogados voluntarios de la APDH identifica la necesidad de realizar extensiones al sistema, surgidas naturalmente del proceso de uso y apropiación del mismo por parte de la organización, en orden a responder a objetivos más amplios, direccionados a la representación, procesamiento y filtrado de datos. Consecuentemente, en abril de 2015 se dispone la creación del Proyecto de Extensión denominado *“La Facultad de Informática en los Juicios por los Delitos de Lesa Humanidad.*

Creación del Sistema de Procesamiento de Declaraciones en Juicios". [6]

Así, estos antecedentes normativos sientan las bases para incorporar una nueva tecnología (producto software) al procesamiento de la información de los Juicios de Lesa Humanidad. Esto genera una nueva tecnología organizacional (en términos del constructivismo tecnológico) que a su vez genera una nueva construcción de conocimiento a partir de los datos ya conocidos, modificando las prácticas de los actores involucrados.

UN SISTEMA PARA EL PROCESAMIENTO DE LAS DECLARACIONES

Eje Jurídico – Detección y análisis de la información relevante

Los criterios de búsqueda que se proponen a continuación tendrán como objetivo abarcar todo el *iter delictivo* que implicó el plan criminal, siguiendo un modelo cronológico de los acontecimientos relevantes desde el punto de vista jurídico-penal. Como la cronología de los hechos pretende ser abarcada totalmente por los tipos penales, sería conveniente que éstos sean los grandes ejes que aporten los datos de búsqueda.

El criterio que se propone tiene dos límites claros: 1. Se trata de un criterio de corte jurídico (se propone que la información se ordene de acuerdo a las categorías propiamente jurídicas –tipos penales-); 2. Las clasificaciones son arbitrarias y no agotan todas las variantes que presenta el universo de casos tomados.

El Caso

En este apartado, se intentan abordar los primeros datos en el conocimiento del caso, desde una triple perspectiva: la víctima, el imputado y el delito. Tanto en el campo del "imputado" como de la "víctima", derivan en la necesidad de cargar otros datos que hacen a su identificación como tales.

Desde la óptica de la víctima, se propone un primer criterio de *género* que permita visualizar víctimas-hombres y, por otra parte, la de víctimas-mujeres, especificando si se encontraban embarazadas o con hijos de corta edad al momento del secuestro. Asimismo, permite visualizar las declaraciones según su *profesión u empleo*: obreros, estudiantes, empleados, docentes, etc., como también la *edad* del grupo victimizado. Aquí se propone el criterio adoptado por la CONADEP en el Informe Nunca Más [7].

De igual modo, se contempló un campo de búsqueda que resulta fundamental en los casos de víctimas del terrorismo de estado: la *militancia de la víctima*. Permitiendo que identificada la existencia de militancia, se pueda distinguir el tipo del que se trató: política, barrial, religiosa, etc.

Por otro lado, en el caso del "imputado" el apartado correspondiente a su identificación determina la necesidad de incorporar los datos personales del mismo, como los condicionantes a su imputación. Se prevé la existencia de "apodos", y de los "cargos" desempeñados. Debe aclararse que en lo referente a la situación de revista contemplada, tales datos surgirán de informes oficiales que lo determinen, apartándonos de la declaración como fuente única de información. Ello por la falta de conocimiento que puedan tener los testigos al respecto, y observándose tales datos como relevantes a la hora de la imputación jurídica.

La Declaración

Se identifican tres (3) tipos de relatos, según se trate de la Víctima, Testigos per se, o Imputados. En el caso de los testigos deberá consignarse la relación con la víctima, o el motivo que los conecta al caso.

Iter Criminis Secuestro

En este apartado, se pretenden condensar datos generales sobre las características de los secuestros comprendidos por el tipo penal de privación ilegítima de la libertad y

sus agravantes. Previamente al secuestro, debería señalar las víctimas que expusieron haber sido observadas, vigiladas o perseguidas con carácter previo a la detención (esto permite probar la actividad de inteligencia). Por su parte, a partir del secuestro: el lugar geográfico, quienes indican que fueron secuestrados de día/noche, el sitio (casa, trabajo, universidad), así como si hubieron más personas secuestradas en un mismo hecho, y distinguir según haya sido practicado por personal uniformado o civil. Por otra parte, secuestros practicados con vehículos oficiales o no oficiales, aplicación o no de violencia física y tabicamiento.

Cautiverio

El secuestro, que se entiende como el momento en que la persona es aprehendida, es un evento complejo en términos ontológicos [8], pero acotado en el tiempo, ya que comienza y termina en el momento de la detención. Por ello, el momento del secuestro da comienzo a un periodo que denominamos *Cautiverio*. Para el cautiverio es importante consignar si hay presencia de personas civiles durante el mismo, como personal de salud, funcionarios judiciales, etc.

En el caso especial de las mujeres embarazadas, determinar si el parto se produjo durante el cautiverio, en un Hospital público o en el mismo CCD. Asimismo, contemplar si nació niña o niño, si hubo apropiación en el tiempo o si fue entregado a sus familiares. Por último, también se consigna la duración del secuestro (como agravante del delito de privación ilegítima de la libertad).

Traslados

Los traslados detallan los lugares donde la víctima ha estado detenida durante su cautiverio. Se debe detallar el Centro Clandestino de Detención, Unidad Penitenciaria o Comisaría (en más, CCD/UP) hacia el cual es trasladada la víctima, y durante qué periodo de cautiverio se produjo el traslado. Esto permite establecer el itinerario de víctimas que han sido secuestradas más de una vez.

Tormentos, Torturas.

En cuanto a los tormentos, el sistema debe aportar datos acerca de la naturaleza de los tormentos, es decir, si son por la mera estancia en un CCD/UP o si son torturas específicas (picana, golpes, submarino, etc.). También se pretende identificar quienes fueron torturados bajo interrogatorio.

Interrogatorios

Los interrogatorios se definen por el lugar donde ocurrió el mismo y por el tópico sobre el que versó: militancia, contactos políticos, familia, información general. Además, se debe consignar si el interrogatorio fue realizado bajo tormento.

Personas Vistas

Reseña todas las personas que son mencionadas a lo largo de la declaración. Específicamente está pensado para las personas “vistas”, “oídas” o “percibidas” por alguno de los sentidos durante el cautiverio de una persona. A tales fines es posible reseñar en qué CCD/UP y las características que motivan al testigo a señalar a la “persona vista”.

Lugares mencionados

Bajo el lineamiento del apartado anterior, el presente intenta consignar cualquier lugar que a los efectos de la declaración sea un dato relevante, y que el mismo **no** sea un CCD/UP. Determinando un periodo de tiempo, o fecha específica, conjuntamente con la característica o el motivo de por qué el lugar es mencionado.

Finalización del cautiverio

El final del itinerario de cada una de las víctimas permite visualizar todas las personas

liberadas, puestas a disposición del PEN, asesinadas o desaparecidas¹. Se agrega el exilio como uno de los finales que son compatibles con la liberación como con la puesta a disposición del Poder Ejecutivo Nacional (PEN); a su vez, el exilio podría dividirse en exilio interno e internacional, y si se produjo clandestinamente o por estar a disposición del PEN, se pudo optar. Para el caso de puesta en libertad, muerte y desaparición, debe indicarse aquellas que ocurrieron en ocasión de un traslado.

Secuelas

Se deben registrar las secuelas según el tipo: físicas, psíquicas, laborales (cesantías, trabajadores que debieron ausentarse del trabajo), y/o estudiantiles (caso de estudiantes universitarios que debieron interrumpir sus estudios).

Gestiones

Se pretende que el sistema brinde información sobre las gestiones que los familiares efectuaron ante el secuestro de las víctimas. En este sentido, se debe discriminar según las gestiones hayan sido hechas judicial (habeas corpus, denuncias) o extrajudicialmente (Autoridades militares, obispado, APDH, organismos internacionales). Este criterio aporta información relevante tanto a los efectos de las imputaciones como con respecto a las complicidades civiles por parte del poder judicial.

EJE TECNOLÓGICO – DEFINICIÓN DEL MODELO DE DATOS Y PLATAFORMA DE IMPLEMENTACIÓN

A los fines de lograr el objetivo planteado, se determinó en primer lugar la arquitectura de una Aplicación Web, considerando que el proceso de consulta de información deberá poder hacerse de manera descentralizada. La carga de datos, sin embargo, se plantea como un proceso supervisado -- por abogados, investigadores e informáticos - con conocimiento técnico y de las causas, ya que la información es muchas veces ambigua, e incompleta y se requiere adoptar criterios unificados de carga. Por estas razones, se optó por utilizar Django², un framework de desarrollo Web de código abierto, escrito en Python, que respeta el paradigma conocido como [9], y que fuera concebido para ser gestionado por usuarios confiables. Con usuario confiable referimos a que la interfaz de administración está diseñada para ser usada por usuarios que, en cuanto a su rol como editores de contenido, se asume que harán las cosas correctas. Por ello, en esta instancia se decidió que la carga sea realizada por un equipo englobado dentro del proyecto, y coordinado por abogados de APDH y expertos en la temática [10].

Para el proyecto se ha decidido tomar nociones de las Metodologías Ágiles para el desarrollo de Software, y adaptarlas a las características de este proyecto, particularmente en cuanto a la dedicación part-time de sus integrantes.

El desarrollo ágil de software refiere a métodos de ingeniería del software basados en el desarrollo iterativo e incremental, donde los requisitos y soluciones evolucionan mediante la colaboración de grupos auto-organizados y multidisciplinarios. Existen muchos métodos de desarrollo ágil; la mayoría minimiza riesgos desarrollando software en lapsos cortos [11].

¹ Criterio adoptado por la Causa 13/84 CFCF. Se propone el siguiente criterio por considerarlo aplicable a la totalidad de los casos. No se descarta la utilización de un criterio superador.

² <https://www.djangoproject.com/>

En particular, se adaptarán nociones de SCRUM [11] como modelo de referencia que define un conjunto de prácticas y roles, y que puede tomarse como punto de partida para definir el proceso de desarrollo que se ejecutará durante el proyecto.

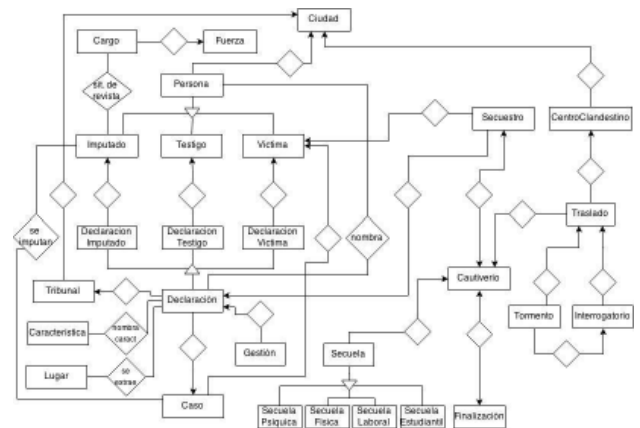
Durante cada *sprint*, de entre una y cuatro semanas, se crea un incremento del software potencialmente entregable (utilizable). En el contexto de este proyecto, cada sprint consiste de uno o más ABMs (Alta, Baja, Modificación) de las tablas en el sistema, y posteriormente las consultas que utilizan información de dichas tablas. En el último tramo del proyecto, los entregables de cada *sprint* pueden ser manuales de usuario, cuadernillos de capacitación, etc.

Un principio clave de Scrum y que resulta vital para este desarrollo, es el reconocimiento de que durante un proyecto los clientes pueden cambiar de idea sobre lo que quieren y necesitan, y que los desafíos impredecibles no pueden ser fácilmente enfrentados de una forma predictiva y planificada. Por lo tanto, se adopta una aproximación pragmática, aceptando que el problema no puede ser completamente entendido o definido, y centrándose en maximizar la capacidad del equipo de entregar rápidamente y responder a requisitos emergentes. Por ello, la funcionalidad entregada en cada *sprint* es susceptible de ser modificada posteriormente luego de obtener el feedback.

Además, las herramientas de desarrollo y las plataformas a utilizar responden a licencias de software libre y/o de código abierto. Software libre es la denominación del software que respeta la libertad de todos los usuarios que adquirieron el producto y, por tanto, una vez obtenido el mismo, puede ser usado, copiado, estudiado, modificado, y redistribuido libremente de varias formas. El software libre se distribuye bajo licencias no privativas; una de las más utilizadas es la Licencia Pública General de GNU³. El autor conserva los derechos de autor (copyright), y permite

la redistribución y modificación bajo términos diseñados para asegurarse de que todas las versiones modificadas del software permanecen bajo los términos más restrictivos de la propia GNU GPL. El código abierto se focaliza más en los beneficios prácticos (acceso al código fuente). Tal es el caso de Django, el framework web utilizado para desarrollar la aplicación, escrito en Python.

ESTADO ACTUAL DEL PROYECTO



Actualmente, el proyecto de desarrollo del sistema de gestión de declaraciones se encuentra en curso. Se refinó de manera iterativa el modelo de datos (Figura 1), que define la estructura de la base de datos y por tanto la información relevante que será cargada en la misma. Pueden notarse los antecedentes de las personas y elementos relevantes del iter criminis, tal como se definieron en las secciones 3.1 y 3.2. El modelo de datos es validado sucesivamente a través de un prototipo del sistema, que permite una forma rudimentaria de carga y visualización de la información, tal como se verá en el ejemplo presentado en la Sección 3.4. Esto permite además delinear los criterios de usabilidad de la interfaz del sistema [12]. Paralelamente se implementaron algunos filtros sencillos en base a las relaciones directas entre los elementos – por ejemplo, todos los traslados a un determinado CCD/UP o todos los secuestros en una determinada fecha (mes o año). Esto constituye de algún modo una consulta primitiva, o arquetipo de las consultas más

³ <https://www.gnu.org/copyleft/gpl.html>

complejas. En conclusión, puede decirse que el sistema se encuentra en una versión *alfa*⁴.

Una vez estabilizada la evolución del modelo de datos, los pasos inmediato siguientes pueden realizarse en paralelo: por un lado, la carga inicial de información para validar el modelo e identificar los posibles cambios antes de la primera versión *beta*⁵ del sistema; por otro lado, la implementación de consultas iniciales sobre las partes más estables del modelo de datos, que se supone que no sufrirán cambios mayores a partir de la carga de datos – e.g., personas y declaraciones. A mediano plazo, el trabajo futuro es discutido en la Sección 4.

Ejemplo

En esta Sección, ejemplificaremos la identificación y carga de datos relevantes a partir de una declaración real del juicio Escuelita II. En este caso, los datos relevantes corresponden a los criterios definidos en la Sección 3.1, acerca del *Iter Criminis* de la víctima. Los fragmentos utilizados corresponden a una declaración real de un testigo en el juicio “Escuelita II”. Para comprender la magnitud de la síntesis alcanzada, se debe tener en cuenta que la desgravación de la declaración consta de **27 páginas** de texto. La declaración comienza con el siguiente encabezado:

Audiencia 22/05/2012 – Causa “Escuelita II”- Exp: “Luera”

En la ciudad de Neuquén (...) en fecha 22 de mayo de 2012, en instalaciones del Tribunal Oral Federal de Neuquén (...) en la causa “LUERA, José Ricardo y otros; s/ Delitos c/ la libertad y otros”, expediente 731.

⁴ http://es.wikipedia.org/wiki/Fases_del_desarrollo_de_software

⁵ http://es.wikipedia.org/wiki/Fases_del_desarrollo_de_software

Testigo: Luis Guillermo ALMARZA

Datos personales: *de nacionalidad argentino naturalizado, de estado civil casado, de 62 años de edad; de profesión Técnico Grafico, (...) con DNI 8.377.121*

Los datos del caso se cargan una única vez por caso (Figura 2) y siempre que aparezca un nuevo imputado; corresponde con las tablas *Caso* y *SeImputan*, de acuerdo al modelo de datos.

Change caso

Nro Caso:	<input type="text" value="1"/>
Tipo Delito:	<input type="text" value="Delitos c/ la libertad y otros"/>
Fecha:	<input type="text" value="2012-05-22"/> Today
Victima:	<input type="text" value="Almarza, Luis guillermo"/>
Información Judicial:	<input c="" delitos="" jose="" la="" libertad="" luera,="" otros"="" otros;="" ricardo="" s="" type="text" value="Causa " y=""/>

Figura 2 - Carga de la carátula de un caso y su imputado

Los datos de la declaración (fecha, hora, tribunal, etc.) se corresponden a la tabla de Declaración, y además se consignan los datos personales del declarante (en este caso, una Víctima), si no estaban cargados (Figura 3).

Luego comienza la carga de la declaración propiamente dicha. En esta instancia, un usuario confiable – como fuera definido en la Sección 3.2 -- con un moderado conocimiento sobre los aspectos relevantes en una declaración (los consignados en la Sección 3.1), debe *peinar* la misma en busca de estos aspectos.

En la declaración del ejemplo, se extrajeron distintos fragmentos relevantes, correspondientes al secuestro, cautiverio, tormentos y traslados sufridos por la víctima en el *iter criminis* –esta información se tipifica de acuerdo a lo definido en la Sección 3.1. Por cuestiones de espacio, mostraremos sólo algunos de los datos cargados.

Change Víctima

Tipo de Documento:	dni
Numero de Documento:	8377121
Nombre:	Luis Guillermo
Apellido:	ALMARZA
Ocupacion:	Tecnico Grafico
Ciudad:	Cutral Co, NQ

Change Declaración de Víctima

Caso:	Caso : 1 - Delitos c/ la libertad y otros - Vict : Almarza, Luis
Fecha de Declaración:	2012-05-22 Today
Idtribunal:	Tribunal Oral Federal de Neuquen

Figura 3 - Carga de una Víctima y su Declaración

Yo el día 14 [de junio del 76], (...) arribo a mi casa tipo 12:30. Habrán pasado más o menos 15, 20 minutos (...) le pegan una patada a la ventana y un soldado (...) se para en el marco de la ventana y con el arma larga apuntándome (...) había por lo menos cinco vehículos que estaban rodeando la cuadra. Eran vehículos del ejército.

Change secuestro

Declaracion:	Decl. VICTIMA: Almarza, Luis guillermo
Lugar del Secuestro:	Domicilio
Se sintio vigilado previamente?	no
Momento del secuestro:	Secuestro nocturno
Ya habia sido detenido?	no
El secuestro lo realiza:	Personal Uniformado
Se utilizo un vehiculo oficial?	si
Se practico violencia fisica en	Con Violencia Fisica

Año de Inicio del Secuestro: 1976

Mes de Inicio del Secuestro: 06

Dia de Inicio del Secuestro: 14

Año de Finalizacion del Secuestro: 1980

Mes de Finalización del Secuestro: 01

Dia de Finalización del Secuestro: 17

Figura 4 - Carga del momento del Secuestro

(...) me trasladan hasta la comisaría de Cutral Co, en la comisaría de Cutral Co también me bajan a las patadas, (...)

Change Traslado durante Cautiverio

Centro Clandestino:	CCD/UP: Comisaria s/num - Cutral Co, NQ
Cautiverio:	Cautiverio del Secuestro: Nombre: Almarza, Luis guillermo

Figura 5 - Carga de Traslados durante el Cautiverio

(...) primero, me tiraron de boca, porque uno se me tiró encima y, una vez que estaba en el suelo (...) me dan vuelta y ahí ya empiezan a pegarme cachetadas, trompadas, todo, y a consultarme sobre los nombres que ellos estaban buscando (...)

Change Tormento

Interrogatorio:	Interrogatorio: Mil del cautiverio CCD/UP: Comisaria s/num -
CCD/UP donde ocurrió el tormento:	CCD/UP: Comisaria s/num - Cutral Co,
Naturaleza del Tormento (si es genérico no)	Tormento Fisico
Tipo de tormento:	Golpes
Descripción del Tormento:	Patadas, trompadas y cachetadas

Figura 6 - Carga de Tormentos durante el Cautiverio

(...) y después ya directamente nos llevaron a la Unidad 9. (...) había compañeros que estaban bastante delicados de salud, caso Carlos Kristensen entre otros, (...)

Change Declaracion nombra a Persona

Declaracion:	Decl. VICTIMA: Almarza, Luis guillermo - Caso
Persona:	Kristensen, Carlos
Características mencionadas:	Delicado de salud en la U9

Figura 7 - Carga de Personas mencionadas

Cuando la declaración menciona las características de la finalización de la privación ilegítima de la libertad, la misma se carga de acuerdo a la Figura 8. Cabe aclarar que esto no impide seguir cargando datos sobre el período de cautiverio si la declaración los consigna posteriormente.

(...) y ahí me dijeron “mirá, nos enteramos que posiblemente estés en opción.

Ahora nos avisaron que, creo, te vas a Bélgica” (...)

Change Finalización del Cautiverio

Cautiverio:	Cautiverio del Secuestro: Nombre: Almarza, Luis guillermo
Tipo de Finalización:	Exilio (detallar)
Motivo del Exilio:	Presos PEN que optan por salir del país
Destino del Exilio:	Exilio Externo (internacional)
Detalle de la finalización:	Exilio a Bruselas (Belgica) gestionado por un

Figura 8 - Finalización del Cautiverio

Además, en cualquier momento el declarante puede consignar las secuelas ocasionadas por los tormentos sufridos durante el período de cautiverio:

(...) la espalda a la miseria y tenía (...) problemas de úlceras. (...) el problema de la columna era irreversible. (...) no solamente la parte cervical, sino la lumbar y (...) desprendimiento del nervio ciático

Change Secuela Física

Cautiverio:	Nombre: Almarza, Luis guillermo - Inicio del Secuestro: 76
Descripcion de la/s secuela/s:	Problemas para caminar, de ciatico y espalda

Figura 9 - Carga de Secuelas

Paralelamente a la privación de la libertad, la familia o allegados de la víctima pueden realizar gestiones judiciales o ante diversos organismos, ya sea para tramitar la salida del país, realizar visitas o mejorar las condiciones de cautiverio de la víctima.

Change Gestion

Declaracion:	Decl. VICTIMA: Almarza, Luis guillermo - Caso :
Tipo de Gestión:	Extra Judicial
Detalle de las gestiones	Opcion para salir del pais ante la Embajada c

Figura 10 - Gestiones realizadas por allegados o familiares

CONCLUSIONES Y TRABAJOS FUTUROS

A lo largo de este trabajo se definieron los detalles de un sistema para el procesamiento de las declaraciones en juicios de Lesa Humanidad, que surge de la colaboración entre la Universidad Nacional del Comahue y la APDH Neuquén.

En particular, se brindó un contexto histórico y jurídico para las causas que son objetivo de dicho sistema, sin el cual sería imposible delinear la necesidad y justificación del desarrollo del sistema. Luego se presentó la propuesta del sistema visto desde dos ejes: el eje jurídico, que identifica acontecimientos relevantes en las declaraciones desde el punto de vista jurídico-penal y del iter criminis de las víctimas; y el eje tecnológico, que identifica las decisiones tecnológicas tomadas en función de los requerimientos, las características del proyecto y de la información manipulada por el sistema. Además, se detalló el estado actual del proyecto, con la definición del modelo de datos, y un ejemplo de carga de datos sobre el prototipo del sistema.

La repetición de prácticas poco eficientes puede llevar a que la extracción de información relevante de las declaraciones sea una tarea tediosa, que se abandone paulatinamente. Luego esto impactará negativamente en la calidad de los alegatos y eventualmente en la demostración del plan sistemático de desapariciones forzadas en la región.

Asimismo, resulta fundamental sistematizar este tipo de información de carácter vital para la historia argentina; facilitando la identificación, filtrado y procesamiento de datos obtenidos a partir de las declaraciones en juicios de lesa humanidad. A partir de la implementación de este sistema se podrá asegurar el resguardo y acceso a esta información tan importante; el impacto de la nueva información procesada por el sistema servirá para esclarecer hechos y situaciones, teniendo como receptores directos tanto a las víctimas y sus familiares, como a los operadores de justicia y a otras organizaciones de DDHH. Dicha información contempla que pueden encontrarse datos parciales, incompletos y contradictorios.

Además, la participación de actores institucionales como la propia APDH y la Facultad de Informática contribuyen a garantizar el correcto tratamiento de esta información y sus formas de disponibilidad para estos y otros actores que tengan interés real sobre la temática.

BIBLIOGRAFÍA

1. Corte IDH, Sentencia Corte IDH, Caso Barrios Altos Vs. Perú. fondo Sentencia de 14 Marzo de 2001. Serie C. No. 75, 2001.
2. Corte Suprema de Justicia de la Nación, Sentencia 14 de Junio, Causa Nº 17.768, “Simón, Julio Héctor y otros s/ privación ilegítima de la libertad y otros delitos”, 2005.
3. Cámara Nacional en lo Criminal y Correccional Federal, Auto de Prisión preventiva de Carlos Guillermo Suárez Mason, 2 de Marzo, Causa 450/1987, 1987.
4. APDH Neuquén Universidad Nacional del Comahue, La Universidad del Comahue en los Juicios, Ordenanza No. 241/99 del Consejo Superior, 1999.
5. Universidad Nacional del Comahue Facultad de Informática, La Facultad de Informática en los Juicios por los Delitos de Lesa Humanidad, Resolución Consejo Directivo FAI No. 071/11, 2011.
6. C. Fanessi, M. Pol’la, A. Buccella M. Garriga, Proyecto de Extensión: Creación del Sistema de Procesamiento de Declaraciones en Juicios. Ordenanza Consejo Superior UNCO No. 0221/15 , 2015.
7. CONADEP, Nunca más: Informe de la Comisión Nacional sobre la Desaparición de Personas, 1984.
8. G. Wagner, R. de Almeida Falbo, R. Guizzardi, JP. Almeida G. Guizzardi, “Towards Ontological Foundations for the Conceptual Modeling of Events,” in Conceptual Modeling. Hong Kong, China: Springer, 2013, pp. 327-341.
9. J. Kaplan-Moss A. Holovaty, The Django Book: Version 2.0, 2009.
10. P. Scattizza, “La Norpatagonia argentina bajo la Doctrina de Seguridad Nacional” Universidad Torcuato Di Tella, Tesis doctoral 2013.
11. J. Highsmith, Agile software development ecosystems.: Addison-Wesley Longman Publishing, 2002.
12. Larson, Interactive Software Tools for Building Interactive User Interfaces.: Prentice Hall, 1992.

¿Qué onda con la ciencia?

Valoraciones de adolescentes sobre un café científico

Melgar, María Fernanda
Ferreira Szpiniak, Ariel
Ducanto, Pedro
Huanca, Carla

Universidad Nacional de Río Cuarto

RESUMEN

Desde 2015 la Secretaría de Extensión y Desarrollo de la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC), junto con el Instituto de Extensión de la Universidad Nacional de Villa María, y con el aval de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNRC realizan el Ciclo Café Científico. El Ciclo tiene por objetivo generar espacios de Comunicación Pública de la Ciencia (CPC) en diferentes lugares de la ciudad. En su primera edición, se realizaron encuentros mensuales de una 1,30hs de duración, principalmente en un local comercial y céntrico (un café), destinado a público en general. En cada encuentro, científicos e investigadores proponían un tema y dialogaban con el público interesado.

Durante 2016 realizamos la segunda edición del Ciclo, y decidimos desafiarnos moviéndonos por la ciudad. Pensamos que sería interesante llegar a espacios como las escuelas además de los cafés. El *Café Científico* se presenta como una política de extensión, considerando el acceso a los resultados de investigaciones científicas como un derecho.

En la ponencia presentamos las *valoraciones y percepciones* de un grupo de estudiantes de nivel medio (115 adolescentes) que participaron del encuentro del Café Científico, denominado ¿Qué ven cuando nos ven? La per-

cepción pública del quehacer científico. La propuesta fue desarrollada por un grupo de becarios de CONICET. El objetivo del encuentro fue dialogar sobre las concepciones que los adolescentes tienen de los científicos y la ciencia, guiados por los ejes género y ciencia, lugares de trabajo, impactos sociales de la actividad científica.

Para identificar las valoraciones del encuentro se empleó un cuestionario con preguntas abiertas que se respondieron al finalizar la actividad. Se indagaron los siguientes aspectos: a) qué fue lo que más les gustó, b) qué aprendieron y c) qué modificarían.

En relación a los aspectos que les gustaron los estudiantes señalaron: que fue interesante conocer 'más sobre los científicos y no quedarse con estereotipos' (49,3%), que les gustó la presentación del tema y las explicaciones (40%), conocer que existen diferentes disciplinas científicas (2,7%) y no respondieron este ítem (8%).

Respecto a los aspectos que señalaron como aprendizajes los estudiantes mencionaron que hay más mujeres científicas que hombres en la planta de CONICET (17,3%), que los científicos no trabajan de manera aislada, sino insertos en una sociedad (6,7%), que los científicos son personas como nosotros, todos podemos ser científicos (18,7%), que

somos pentacampeones en los premios Nobel (8%), que no se hace ciencia solo en los laboratorios (5%), que la ciencia sirve para resolver problemas sociales (6,1%), entre otros. Estos son los más destacados.

En relación a los aspectos a modificar del encuentro, el 90% de los estudiantes no identificó ninguno. Este aspecto, puede servir de indicador de satisfacción con la experiencia.

Las valoraciones y percepciones de los estudiantes sobre el encuentro nos desafían a continuar dialogando acerca de la ciencia y el quehacer científicos. Pudimos observar ciertos mitos presentes en los diálogos con los adolescentes. Esos mitos pueden actuar de obstáculos a la hora de elegir carreras científicas. Pensamos que desde espacios como el Café Científico es posible contribuir a imágenes contextualizadas y sociales de la ciencia.

Palabras clave: Comunicación Pública de la Ciencia –Universidad- derecho- adolescentes.

Cátedra libre en salud y derechos humanos

Enfoque extensionista para promoción de la salud integral

Valiente Dmitruk María Carolina

López Fino Carlos

León Peláez Ángela

Iriquín Julieta

Taylor Jorge

Facultad de Ciencias Exactas
Universidad Nacional de La Plata

RESUMEN

La Cátedra Libre en Salud y Derechos Humanos de la Facultad de Ciencias Exactas (FCE) de la UNLP, es un programa de extensión que lleva a adelante módulos de capacitación en distintas áreas pertinentes: Salud, Ambiente, Microbiología, Alimentos, Química, Integración social, entre otros.

Gracias a las relaciones sostenidas a lo largo de varios años, hemos podido encarar un trabajo sostenido de formación y de mejoramiento de la calidad de vida en ámbitos muy diversos. En cada situación, nos encontramos con actores sociales que celebran nuestra presencia y con quienes podemos coordinar las acciones a seguir, como también evaluar lo accionado hasta el momento y corregir.

Actualmente, coordinamos módulos de capacitación generalmente abordados por una metodología de taller, que consideramos es la más eficiente para acercar los conocimientos teóricos universitarios a sectores que no frecuentan dicho espacio y permite a los asistentes trabajar tanto temas teóricos como prácticos e integrarlos.

Los módulos que construyen teniendo en cuenta las necesidades y los contextos sociales que cada grupo u organización solicitan y se coordinan en conjunto. El objetivo de los mismos es aportar a garantizar cuestiones de derechos humanos vulnerados sobre todo en algunos sectores postergados de nuestra sociedad, siempre desde una perspectiva formativa y constructiva.

Módulos de capacitación 2016:

- 180°: Incluye nociones de cocción básica y producción de panificados. Concurren futuros externados del Hptal. Psiquiátrico Alejandro Korn de la ciudad de La Plata. Los asistentes son pacientes del hospital a quienes se les pide saber realizar tareas domésticas para poder ser externados, ya que su patología está estabilizada. La concreción del módulo se logró entre la ONG “Andamiando”, Hptal. “A. Korn” y la FCE.
- Taller de Ciencias: aborda contenidos de Química, Microbiología e Higiene y es desarrollado con niños y adolescentes del Hogar de día “Laura Vicuña”. Las edades de los concurrentes está entre 5 y 18 años. El módulo nace a partir de la falta de entusiasmo por parte de los niños y adolescentes para estudiar (la mayoría abandonan

el secundario) y los numerosos embarazos adolescentes.

- Taller de Dengue e Higiene: estos módulos específicos se desarrollan en el Jardín de Infantes “Medalla Milagrosa” y fueron creados por los casos de dengue ocurridos en el barrio. El taller se aborda desde el juego con los niños de 3 a 5 años. Además, se hacen charlas con padres y profesionales en el tema .
- Módulo de Higiene en la manipulación y producción de alimentos: organizado en conjunto con el Programa de Extensión en Alimentos y Salud de la FCE. Participan integrantes de PUPAS y productoras caseras de panificados de barrios periféricos de La Plata. Por un lado, se capacita a los participantes sobre buenas prácticas de manipulación de alimentos, se auditan sus unidades productoras y se organizan en conjunto proyectos de financiación para mejorar su calidad de producción. Por otro lado, se realizan análisis microbiológicos de los productos que comercializan, entregándose los resultados bajo confidencialidad y con explicaciones correspondientes.

OBJETIVOS

- Aportar a garantizar cuestiones de derechos humanos vulnerados, sobre todo en algunos sectores postergados de nuestra sociedad.
- Fomentar una educación constructiva y participativa en pos del mejoramiento de la calidad de vida de los habitantes.

METODOLOGÍA

Cada módulo de capacitación se desarrolla con una metodología taller, donde se prioriza la opinión de los estudiantes y se recuperan sus experiencias personales y contexto para la construcción del conocimiento o concepto a estudiar.

Los docentes oriundos de la UNLP aportan a los talleres los conocimientos específicos del área abordada y facilitan la profundización en temas varios. En simultáneo se valorizan los conocimientos aportados por cada participante de las organizaciones sociales y de la Facultad de Ciencias Exactas (estudiantes, no docentes, etc) y de otras Instituciones. De esta manera de constituye una formación interdisciplinaria e integrada.

Las instancias de evaluación constan de dos momentos claves: durante el desarrollo de los talleres, con observaciones y preguntas puntuales a cada participante y en reuniones conjuntas entre miembros de la UNLP y de las organizaciones sociales, donde se delimitan las acciones a seguir, las mejoras necesarias, etc.

ACTIVIDADES

Taller de cocina básica y proyecto 180°

Objetivo: Potenciar la aplicación de herramientas de cocina entre pacientes externables del Hospital Korn, como cumplimiento de un requisito básico para su proceso de externación.

Organización participante: ONG ANDAMIANDO. Lo desarrollamos en conjunto con la ONG ANDAMIANDO y los pacientes en proceso de externación de la sección de psiquiatría del hospital Korn -Melchor Romero. Participaron 7 pacientes en proceso de externación y los acompañantes terapéuticos de la ONG.

Perspectivas: A partir de esta experiencia presentamos un proyecto a la convocatoria 2015 de Voluntariado Universitario titulado: 180°. En éste propusimos ampliar la formación de los alumnos incluyendo los talleres de: Cómo hago mis cuentas?, Higiene y manipulación de alimentos, Panificados, Mis derechos Humanos y Cocina básica. El proyecto fue aprobado y subsidiado. Se iniciará en julio de 2015, ya que los fondos apenas están por llegar a la FCE.

Temáticas desarrolladas por cada actividad:

1. Infusiones e higiene básica:

Higiene personal; limpieza de la cocina y de los utensilios previa manipulación de los alimentos. Elementos de limpieza y desinfección. Almacenamiento de los alimentos en los distintos espacios de la cocina. Disposición de residuos. Preparación de varias infusiones y merienda.

2. Preparación de fideos con queso rallado:

Manejo de las hornallas y agua a altas temperaturas. Precauciones. Cocción por hervido: fideos. Cálculo de porción por comensal. Rallado de quesos duros. Disposición de la vajilla en la mesa y protocolo de comensalidad. Lavado de vajilla y limpieza de la cocina.

3. Preparación de arroz con atún, caballa y/o queso cremoso:

Cálculo de agua por porción de arroz. Repaso de cocción por hervido y precauciones. Punto final de cocción de arroz.

Apertura de alimentos enlatados utilizando distintos utensilios-abrelatas.

Colado y preparación del arroz con atún, caballa y/o queso cremoso.

Disposición de la mesa y protocolo de comensalidad. Limpieza de vajilla y cocina.

4. Preparación de tarta de jamón, queso y choclo:

Ingredientes del relleno y sus proporciones.

Repaso de apertura de enlatados (choclo). Manejo de cuchillos y utensilios cortantes para cortar el jamón y el queso cremoso del relleno.

Armado de la tarta y repulgue. Cocción en el horno: manejo del horno y precauciones.

Disposición de la mesa y protocolo de comensalidad. Limpieza de vajilla y cocina.

5. Preparación de pizza de polenta:

Cálculo de cantidad de agua por porción de polenta. Repaso de cocción por hervido, de polenta y de huevo. Preparación de polenta sin grumos y punto final de cocción. Disposición de la polenta como base de pizza.

Corte de queso cremoso y huevo. Repaso de cocción en el horno.

6. Elaboración de empanadas de carne:

Compra de los ingredientes por parte de los integrantes del grupo.

Ingredientes y sus proporciones. Cálculo de cantidades para número de empanadas a preparar. Corte de cebolla, cebolla de verdeo y aceitunas. Repaso de cocción por hervido de huevo. Cocción del relleno en hornalla. Orden de agregado de los ingredientes. Punto final de cocción. Uso de especias y recomendaciones. Armado y repulgue de las empanadas. Cocción en el horno.

7. Elaboración de arepas:

Armado de molino de cocina y molienda de grano de maíz blanco cocido. Amasado y armado de las arepas. Cocción en el horno.

Preparación de los alimentos acompañantes de la arepa: machacado de la palta y corte de cebolla para el guacamole, corte de queso cremoso, cocción por hervido del huevo y la salchicha de viena.

8. Elaboración de porotos (frijoles):

Remojo de los frijoles. Cocción y punto final. Preparación de la zanahoria y el plátano. Preparación de los alimentos acompañantes de los frijoles: Cocción del arroz y huevos fritos, cuidados con el aceite caliente.

9. Elaboración de pastel de papas:

Manejo de cuchillo y pelapapas. Cocción por hervido y machacado de la papa cocida. Repaso de corte de distintas verduras y cocción en hornalla de un relleno

de carne. Uso de especias y recomendaciones. Armado del pastel de papas y cocción en horno.

Taller sobre inocuidad alimentaria. Higiene en la manipulación y producción de alimentos

Objetivo: realizar visitas de auditoría para registro municipal de Pequeñas Unidades Productivas Alimentarias-PUPAS. Ordenanza 11284 Municipalidad de La Plata, formar en buenas prácticas de manipulación de alimentos a los productores y realizar control microbiológico de la producción.

Organización participante: Oficina de bromatología de la Municipalidad de La Plata y el RENATEA. Productoras de alimentos: “Mirasoles artesanales”, “Dulcinea” y productoras caseras de panificados del Barrio Puente de Fierro de La Plata

Actividades:

Los miembros de la Secretaría de Extensión-CLSDDDHH y miembros del RENATEA tuvimos reuniones previas para poder hacer las auditorías de las PUPAS en coordinación con la Municipalidad y el RENATEA. Luego se realizaron las visitas correspondientes, incluyendo en algunos a estudiantes de carrera de grado de la FCE, como parte de su práctica curricular.

Tomamos muestras de las dos pupas auditadas y de 3 productoras de panificado y realizamos el análisis microbiológico de los productos: mermelada, budín de banana, pan con semillas, pan casero y empanadas de carne y pollo. Los resultados microbiológicos fueron devueltos y discutidos en reunión con las productoras en 2016 y se incorporaron a su expediente de registro en la oficina de bromatología de la Municipalidad de La Plata, en algunos casos.

La experiencia de incorporación de alumnos de los programas y especialmente de la Licenciatura en Ciencia y Tecnología de Alimentos se propone repetir en las siguientes cursadas.

Además, se realizó el taller de conservas vegetales, dirigido a las productoras de conservas de las PUPAS. El cual se repetirá mensualmente.

Taller de Ciencias con niños y adolescentes

Objetivo: Estimular a los niños y adolescentes a continuar sus estudios, reforzando las ideas del conocimiento como facilitador de recursos, garante de autonomía y posibilidad de desarrollo personal y comunitario.

Organización participante: niños, adolescentes y encargadas del Hogar de Día “Laura Vicuña” de la ciudad de Ensenada

Actividades:

1. Higiene personal: Se abordan temas de higiene de manos y cuerpo, cuidados íntimos femeninos y masculinos y métodos de anticoncepción.
2. Microorganismos (bacterias, parásitos y hongos): taller sobre las características y miembros de cada grupo de microorganismos y su distinción entre patógenos e inoocuos.
3. Levaduras y fermentación: taller de elaboración de pan incorporando los conceptos de fermentación, respiración anaeróbica y características de las levaduras.
4. Intoxicación crónica: el objetivo del taller es que los estudiantes conozcan los riesgos y efectos que tienen el consumo o contacto de sustancias que producen efectos a largo plazo. (drogas, metales pesados, óxidos, etc)
5. Intoxicación aguda: Se estudian las características y efectos de una intoxicación aguda, prevención y atención de los cuadros. Por ejemplo: coma alcohólico.
6. Ciclo del agua: el objetivo de este taller es abordar los distintos estados del agua y sus diferencias físicas (líquida, gaseosa y sólida) Además se vincula los procesos de cambios de estado del agua con

el ciclo biológico del agua y las distintos reservorios de la misma. En este taller se compone una filmina de forma interactiva y participativa con imágenes que representan los conceptos a trabajar.

7. Bioacumulación y contaminación del agua: se trabajan los conceptos de cadena trófica, el proceso de bioacumulación y sus orígenes. Contaminación del agua como generador de bioacumulación con efectos negativos sobre la salud humana.
8. El agua, un recurso natural renovable, escaso y estratégico: Se trabaja el tema de la contaminación del agua en profundidad, las fuentes de agua dulce disponibles en el planeta y sus posibles vías de contaminación. Además, se charlará sobre la escases de la misma en la actualidad y su posición como tema estratégico en las decisiones políticas mundiales. En este taller, se proyecta un video explicativo y se muestran noticias relacionadas con el tema.
9. Cadena trófica y reinos de los seres vivos: Se aborda la cadena trófica o alimentaria y los conceptos de herbívoro, carnívoro y omnívoro. Además, se agrupa para los distintos seres vivos del planeta en los diferentes reinos de la naturaleza, como otra forma de clasificación.
10. Dengue: En este taller se busca conocer la enfermedad del dengue, sus complicaciones y sus vías de transmisión y producción. En una primera instancia se realiza un juego alusivo a la temática que se continua en un segundo encuentro.
11. Dengue continuación: Se analiza las posibilidades de apareamiento de dengue en el barrio y las posibilidades de erradicación o prevención..
12. Luz: composición y descomposición de la luz. Nociones de reflejo y propagación en el espacio.
13. Cierre final con actividades propias de los estudiantes

Taller sobre Dengue

Objetivo: el objetivo de este taller es acercar a los niños entre 3 y 5 años a los conceptos de enfermedad, transmisión, síntomas, atención médica y prevención de la enfermedad del Dengue.

Organización participante: niños, docentes, directivos y padres del Jardín de Infantes “Medalla Milagrosa” del barrio Tolosa de la ciudad de La Plata

Actividades: Se elaboró un juego semejante a la “búsqueda del tesoro” adecuado a la temática, para el cual se necesita la participación activa de las docentes de la sala, la directora y los niños. Durante el mismo se comenta sobre los reservorios del mosquito, como transmite la enfermedad el mosquito, métodos de prevención de la picadura, centros de atención a donde recurrir en caso de adquirir la enfermedad, síntomas de la enfermedad, etc.

Además, se genera una instancia de evacuación de dudas con los padres de los niños y profesionales específicos del área y se entrega un material informativo a cada uno.

Taller Manitos limpias, manitos sucias

Objetivo: en este taller se trabaja con niños de entre 3 y 5 años, con los que se busca indagar en el lavado de manos, baño cotidiano, higiene en general y abordar nociones sobre bacterias patógenas e inocuas.

Organización participante: niños, docentes, directivos y padres del Jardín de Infantes “Medalla Milagrosa” del barrio Tolosa de la ciudad de La Plata.

Actividades:

El taller consta de dos instancias; en una etapa inicial, se realiza una representación teatral donde miembros de la CLSDDHH se personifican como Jabón y Bacteria patógena, con ella se busca introducir a los niños en la importancia del lavado de manos y cuerpo para la eliminación de las bacterias patóge-

nas. Luego, se hace marcar la huella de uno de los dedos de cada niño sobre la superficie de una placa de Petri con agar nutritivo. Posteriormente, cada niño se lava las manos y vuelve a dejar su huella junto a la anterior. Las placas con las huellas se dejan incubando a 37°C durante 24hs en la FCE. Transcurrida las 24hs de incubación, se llevan las placas al Jardín de Infantes y los niños pueden observar el crecimiento de microorganismos diferenciado sobre cada huella. Finalmente, se realiza una puesta en común, con la producción de dibujos alusivos a la temática.

CONCLUSIONES

Gracias a las relaciones sostenidas a lo largo de varios años, hemos podido encarar un trabajo sostenido de formación y de mejoramiento de la calidad de vida en ámbitos muy diversos. En cada situación, nos encontramos con actores sociales que celebran nuestra presencia y con quienes podemos coordinar las acciones a seguir, como también evaluar lo accionado hasta el momento para modificar lo necesario.

Si bien, las falencias en derechos humanos son varias y muy diferentes, consideramos que como parte del estado, es una obligación colaborar para mermar los efectos negativos que conllevan el incumplimiento del ejercicio de dichos derechos, como ser: la deserción escolar, el desempleo, las malas condiciones de vida, etc.

Por último, cabe aclarar que nuestras actividades no son abordadas con una perspectiva asistencialista de cobertura de necesidades sino más bien formativas, con la intención de aportar a la autonomía cognitiva y social de los participantes.

RESULTADOS LOGRADOS

- Capacitación de 12 productores pequeños en Buenas Prácticas de manipulación de alimentos.
- Análisis microbiológico de 5 productos alimenticios con asesoramientos a los productores en los casos requeridos
- Generación de 1 proyecto de innovación tecnológica para el mejoramiento de las unidades productoras
- Capacitación en ciencias biológicas de 100 niños y adolescentes de barrios periféricos de la ciudad de La Plata y Ensenada.
- Capacitación en artes culinarias y producción de panificados de 15 futuros externados del Hospital Alejandro Korn de La Plata.

BIBLIOGRAFÍA

- Cruces Guillermo, Los programas sociales en Argentina hacia el Bicentenario, Buenos Aires, 2008.
- Cocina Práctica, DIDACTICA EDICIONES, Buenos Aires, 1977.
- Doyle Michael P., Food Microbiology, Wshington D.C., 2001.
- Ghasarian Christian, De la etnografía a la antropología reflexiva, Buenos Aire, 2008.
- Guber Rosana, la etnografía: Método, campo y reflexividad. Bogotá: Grupo Editorial Norma, 2001.

Desafíos y dilemas de la co-construcción de saberes y experiencias en prácticas de extensión: ¿qué es lo que hace la diferencia en la apropiación de sentido por parte de agentes educativos escolares?

Cristina Erausquin

Verónica Zabaleta

Irina Iglesias

Adriana Denegri

Facultad de Psicología
Universidad Nacional de la Plata

RESUMEN

El trabajo presenta un análisis reflexivo basado en experiencias extensionistas realizadas en contextos educativos escolares, desde el año 2011, a través del Centro de Extensión de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata y de la Secretaría de Extensión de la UNLP. Retoma las preguntas que originaron dichas experiencias y los interrogantes de hoy. La indagación se centró, en un primer momento, en el *aprendizaje profesional inter-agencial* (Daniels, 2015) de estudiantes, docentes, graduados, en *trayectorias de profesionalización*, que incluyeron prácticas de extensión e investigación. Los interrogantes de hoy se focalizan en la participación de los agentes escolares adultos y los desafíos involucrados en su apropiación de sentidos y en su implicación en las prácticas extensionistas, lo que impacta en las acciones de gestión y negociación. Ellas son necesarias para conformar una estructura inter-agencial de colaboración o de comunicación reflexiva (Engeström, 1997), en tanto posibilitan el desarrollo de intervencio-

nes con dimensión estratégica, capaces de construir novedad y futuro. Recuperando el poder transformador de la conciencia del mundo y de nosotros mismos que tiene la operación de *problematizar* (Freire, 1972), el análisis enfoca hoy dilemas de la inter-agencialidad y co-construcción *en y entre* sistemas de actividad diferentes (Chaiklin et al., 2001b) en escenarios con demandas de inclusión e innovación: ¿Qué es lo que genera implicación en los actores educativos, cuando desarrollamos propuestas de extensión “supuestamente” con ellos? ¿Qué es lo que favorece y qué es lo que dificulta su genuina apropiación de sentidos? ¿Cuánto tiempo dedicamos, cuando armamos un proyecto de extensión, a la co-construcción de un objeto/objetivo de actividad inter-sistémico, inter-agencial, inter-disciplinario, entre actores universitarios y escolares, antes, durante y después de la práctica? ¿Qué es lo que hace que surja deseo de participación en agentes generalmente sobrepasados por la realidad? ¿Cuántas veces preferimos operar con jóvenes o niños sin volvernos sobre los docentes, directivos, orientadores escolares,

familiares, desde un proyecto de extensión? ¿Qué ha sido de la llamada “intervención indirecta” (Bisquerra Alsina, 2004), entendida como producto de un triángulo colaborativo entre consultor-consultante-destinatario? Cuando el vértice mediador del triángulo es una persona – y no un texto o una teoría –, y ésta aún tiene la impronta del mandato histórico de la escuela moderna, de enseñar y disciplinar al “ciudadano” según una matriz uniforme de desarrollo, ¿cómo hacemos para contar con su poder multiplicador, si no escuchamos sus razones, si no somos sensibles a sus necesidades, tanto como a las de los alumnos? Narrativas sobre algunas experiencias desafiantes, nos servirán para espejar y confrontar preguntas de ayer y de hoy, para historizar y des-naturalizar. El objetivo es aprender a no creer que sabemos lo que quiere decir *trabajar con el otro*, que implica no abrir juicio sobre quién tiene razón sino profundizar razones diversas, suspender prescripciones, armar clima de mutua aceptación y respeto a las ideas y emociones. Lo difícil que es algo tan sencillo y tan complejo, en sociedades en las que “aumenta la insignificancia” y “se pierde en el vacío el sentido del lazo social” (Castoriadis, 1998).

INTRODUCCIÓN

El trabajo presenta un análisis reflexivo de experiencias extensionistas realizadas en contextos educativos escolares, desde el año 2011, a través del Centro de Extensión de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata y de la Secretaría de Extensión de la UNLP. Retoma las preguntas que originaron dichas experiencias y los interrogantes de hoy, cinco años después.

En el marco de una resignificación de la *intervención* en Psicología Educativa, como una articulación de tres vectores: inclusión, calidad y construcción de sentido; produciendo una interpelación a la inclusión, que la vincula a la necesidad de transformación del contexto. De no haber cambio en los ambientes que habitamos, ¿incluir a quiénes y para qué?, ¿cómo implicarnos en la inclusión? Inclusión es participación, habilitación, reconocimien-

to, conciencia, y también es implicación, empoderamiento, decisión, responsabilidad por lo común. Involucra implicarnos en la redistribución de recursos y oportunidades en el ambiente al que incluimos y en el que nos incluimos, para hacerlo más justo, más saludable, más rico y digno de habitar.

En contextos educativos atravesados por la diversidad y heterogeneidad– de culturas, de lenguajes, de situaciones, de personas – los y las psicólogos/as educacionales podemos contribuir a (re)construir lazos y sentidos y habilitar *trayectorias educativas*, entramándolas con desarrollos saludables/salugénicos/felices de *trayectorias vitales enriquecidas*.

Se requiere para ello *intervenciones para interrumpir desigualdades y posicionamientos éticos, políticos, epistémicos*, frente a lo naturalizado: la reproducción, la indiferencia, la violencia del vacío, la fragmentación de lo complejo. Entendiendo que las prácticas de inclusión se apoyan en *tres pilares o bases de sustento que no pueden escindirse, y tienen que articularse*: a) políticas públicas que enmarcan y regulan prácticas, tanto jurídica como económicamente, b) evidencia científica en teorías y metodologías, para diseñar intervenciones y evaluar su impacto en las comunidades, y c) elaboración y desarrollo de nuevos sentidos para las acciones, mediante construcción conjunta – no exenta de tensiones – entre actores que toman parte en la re-creación y enriquecimiento de su ambiente-.

Por otra parte, ¿cómo construimos *nuestro rol como psicólogos educacionales*? Una manera de entender la labor de los *orientadores escolares* – u otros agentes profesionales psico y socio-educativos con diferentes funciones – es atribuirles la función de *ayudar* a los maestros, profesores, docentes y otros agentes educativos, a *ayudar*, a su vez, a los alumnos a aprender. Ello implica, como sostienen E. Sánchez y R. García (2011) que los *orientadores* tienen que ser sensibles a las necesidades de los alumnos, de modo de valorar cuáles serán las ayudas potencialmente relevantes para ellos, pero también estar atentos a lo que necesitan los profesores para que puedan hacer suyas – *apropiarse de* – esas formas de ayudar en el cotidiano escolar de la ense-

ñanza áulica y extra-áulica, o para que puedan cobrar conciencia del valor de lo que ya están haciendo y “expandirlo” en alguna importante dirección. Esa *doble orientación* de lo que los orientadores pueden realizar, conjuntamente con la apertura de espacios para escuchar las *voces* de todos los actores involucrados en el proceso educativo, - voces que hablan de sus necesidades e intereses, y de las interacciones y tensiones que atraviesan las situaciones de enseñanza-aprendizaje -, hará posible concebir algunos de los *cambios* que resulten a la vez relevantes y factibles.

¿Significa eso que el orientador tiene que convertirse en un *profesor de profesores*? Pregunta sensible y pertinente, que se relaciona con las frecuentes demandas al asesor u orientador, de realizar *capacitación docente*. Sin desentendernos de la legitimidad y viabilidad de dichas demandas y de la relevancia que puedan tener, este trabajo pretende subrayar la necesidad de la *colaboración* y consecuente *co-responsabilización* de profesores y orientadores en la *apropiación y construcción de nuevos saberes y acciones* en el terreno de la intervención educativa. Para ayudar a los profesores a ayudar a aprender a sus alumnos, los profesores – y también los alumnos - tienen que ser *co-diseñadores* de tales ayudas, y sólo así, en ese escenario complejo y multidimensional, puede ponerse en juego el saber acumulado – no sin tensiones y contradicciones - en la historia de la práctica educativa y psico- socio-educativa.

Merece recordarse, aunque resulte obvio, que pedir ayuda no significa “estar enfermo”, ni ser “incapaz”. Quien pide ayuda es un profesional formado que debe enfrentarse a una situación nueva, con exigencias muy diferentes a aquellas en relación a las cuales fue formado o preparado, y por lo tanto, pide y/o acepta ayuda para lograr esa adaptación/negociación con la nueva realidad, de modo de convertirla en fuente de creación de la práctica innovadora.

RESOLUCIÓN CONJUNTA DE PROBLEMAS EN EL CAMPO DE LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA

Según Sánchez y García (2011), el Orientador u Asesor debe poder: 1) Ayudar a comprender la naturaleza de los problemas y su relevancia en el proceso educativo entramado con la construcción y el desarrollo de subjetividades. 2) Ayudar a concebir metas factibles y relevantes en un proceso de intervención de largo término. 3) Proporcionar o ayudar a encontrar o re-crear recursos o herramientas para alcanzar dichas metas. 4) Ayudar a valorar y ponderar los logros obtenidos. El **Proceso de Resolución Conjunta de Problemas** debe contener, expandir y construir: a) Conocimientos sobre la práctica, sus condiciones y obstáculos; y b) Conocimientos sobre lo que los alumnos necesitan para aprender y desarrollarse como sujetos autónomos, críticos, participativos y ciudadanos de su cultura y del mundo. El análisis y la resolución de problemas constituyen procesos que desarrollamos cuando experimentamos que no tenemos lo que deseamos o necesitamos, ni contamos con un medio para conseguirlo: si no existiera esa *discrepancia o desfasaje*, no existiría el problema. Ello involucra un trabajo cognitivo y relacional – sujeto-objeto-otros sujetos - de análisis de la situación en la que estamos inmersos, a la vez que una resonancia emocional y motivacional, que genera la posibilidad de entender el problema desde la perspectiva de diferentes miradas, así como impulsar la voluntad de organizarse, junto con otros, para construir un plan de acción para resolverlo.

La responsabilidad social-profesional con los otros y con nosotros mismos, exige además, la revisión de los resultados alcanzados en relación al plan de acción que nos propusimos y una explicación consciente y ponderada de a qué factores o dimensiones cabe atribuir dichos resultados. Si vemos este proceso, en su complejidad y multidimensionalidad, entenderemos, por ejemplo, que alguien puede estar motivado para hacer algo, pero puede tener dificultades para persistir en el curso de su desarrollo, ya que comprometerse exige renunciar a otras cosas. (Erausquin, 2014)

OBJETIVOS GENERALES DE ESTE TRABAJO

- Analizar experiencias extensionistas que se propusieron intervenir, junto a agentes escolares, en problemáticas vinculadas a la *convivencia escolar* y el *aprendizaje* en diferentes niveles educativos.
- Reflexionar respecto de los *desafíos* que implica la conformación de una *estructura inter-agencial* de colaboración en las prácticas extensionistas.

Objetivos específicos

- Indagar las condiciones que posibilitan generar *implicación* en actores educativos escolares, cuando se formulan propuestas extensionistas que los incluyen.
- Recuperar la importancia de las *intervenciones indirectas y estratégicas* en extensión.

Actividades y estrategias desarrolladas en el trabajo de extensión enfocado

- Construcción conjunta de proyectos con participación de la comunidad educativa.
- Implementación de programas de intervención específicos para el abordaje de dificultades en el aprendizaje de los alumnos.
- Conformación de espacios de reflexión entre agentes educativos escolares y extensionistas para el análisis de los objetivos y los cursos de acción implementados.
- Participación en instancias institucionales e interinstitucionales vinculadas a los proyectos de extensión.

EJE CENTRAL: APRENDIZAJE INTER-AGENCIAL: DESAFÍOS E INTERROGANTES

La indagación se centró, en un primer momento, en el *aprendizaje profesional inter-agencial* (Daniels, 2015) de estudiantes, docentes, graduados, en *trayectorias de profesionalización*, que incluyeron prácticas de extensión e investigación. Los interrogantes de hoy se focalizan en la participación de los agentes escolares adultos y los desafíos involucrados en su apropiación de sentidos y en su implicación en las prácticas extensionistas, lo que impacta en las acciones de gestión y negociación. Ellas son necesarias para conformar una *estructura inter-agencial de colaboración o de comunicación reflexiva* (Engeström, 1997, en Erausquin, 2013), en tanto posibilitan el desarrollo de intervenciones con dimensión estratégica, capaces de construir novedad y futuro.

El trabajo presenta reflexiones compartidas sobre *escenas* vividas, narradas y registradas en Proyectos y Actividades de Extensión entre Universidad-y-escuelas desarrollados por la Cátedra de Psicología Educativa de la Facultad de Psicología. Es decir, por docentes, alumnos, adscriptos, investigadores que, situados en un lugar de *no-saber*, descentrándose del lugar de expertos, son parte y toman parte en la aventura de *alfabetizarse* en la tarea de producir interrupciones a la exclusión, a la injusticia, a la desigualdad, defendiendo los derechos a la educación, a la salud, a un desarrollo enriquecedor, de niños y adolescentes de nuestro país. Las experiencias se enmarcan tanto en Proyectos de Extensión acreditados y subsidiados por la Universidad Nacional de La Plata, como en Actividades programadas desde el Centro de Extensión y Atención Comunitaria de la Facultad de Psicología de la UNLP en los últimos cinco años, en escuelas secundarias de la región – La Plata, Berisso, Ensenada, City Bell – y continúan hoy.

Las preguntas que orientan el *itinerario de reflexión*, interpellando la vivencia-y-el-saber *entramados*, co-construídos con los actores

escolares – alumnos adolescentes y jóvenes, docentes, orientadores escolares, directivos, padres – son las siguientes:

¿Qué es lo que hace *la diferencia* en la participación de la comunidad educativa en su conjunto?

¿Qué condiciones favorecen o dificultan la *apropiación de sentidos* para tejer acuerdos de convivencia y legalidad consensuada, metabolizar pedagógicamente conflictos, armar lazos, entrelazar fuerzas y empoderar voluntades en lo común?

¿Cómo aprender lo que hay que construir, lo que todavía no está allí delante nuestro, para alojar lo nuevo, transformar lo que hay?

¿Cómo confiar en uno mismo y en el otro, con *confianza instituyente*, capaz de volverse poder de construir juntos?

¿Cómo hacer jugar a la vivencia en la *implicación* en un saber, que no es de nadie y es de todos, una competencia colectiva, la de la *experticia distribuida*, multi-agencial, relacional?

¿Cuándo pudimos apreciar que surgían nuevas voces y se habilitaban nuevos sentidos en el trabajo de Extensión y dejábamos de sostener la percepción sólo de un déficit a llenar?

La experiencia señala la necesidad de un *anclaje* como punto de partida, ya que construir es *expandir*, hallar el núcleo de lo que los referentes institucionales pugnaban por plasmar en el mejoramiento de su ambiente de trabajo y en la creación de nuevas posibilidades, y proponerles desarrollar ese núcleo potencial de verdad y de fuerza conjunta, acompañándolos en el resurgimiento de la esperanza en lo que “sepamos construir entre todos”. Suspendiendo – como *mandato ético* de la agencia psico-educativa del “trabajar con” – operaciones de etiquetar, imponer, criticar, juzgar, disciplinar, corregir, prescribir, para lograr anidar el deseo de educar y emancipar, en todos y cada uno de los agentes educativos – también lo son los niños y los jóvenes embarcados en trayectorias de escolarización, que nos enseñan a descubrirlos -.

¿Qué ocurrió cuando no atisbamos siquiera ese núcleo y quisimos seguir solos el camino que creíamos certero?

¿Qué ocurrió cuando sólo trabajamos con niños o adolescentes, desplazando o ignorando a los actores adultos, en su responsabilidad de alojar, transmitir, conocer, y enseñar?

¿Qué ocurrió cuando nos “derivaron o depositaron” problemas a resolver?

¿Qué nos pasó con eso, qué no hizo pensar y sentir?

¿Qué ocurrió cuando encontramos impunidad, violencia, estallido, des-trato, desinterés, vacío? ¿Pudimos aprender de esa experiencia?, ¿nos desafió o nos derrumbó? ¿Qué es lo que nos hizo posible aprender y cómo?

CUATRO EXPERIENCIAS EXTENSIONISTAS: PARA PENSAR

Son experiencias que recortamos como analizadores para *problematizar* (Freire, 1972) el *impacto* de los proyectos que desarrollamos, en los giros y cambios de perspectivas que las escuelas necesitan, para convertirse en entornos inclusivos e incluyentes, capaces de proveer sostén al entramado de emociones y cogniciones que precipita la conciencia del mundo (Daniels, 2015), y con esa conciencia, conquistar el poder de transformarlo y transformarnos. ¿Qué hace *diferencia* en la participación de la comunidad educativa?

Primera experiencia: escuela vespertina de jóvenes y adultos, que interrumpieron escolaridad y buscan una “segunda oportunidad”. Escuela “fantasma”, la denominamos: queríamos habilitar voces de alumnos de último año; conocer su relación con la escuela, con la vida, con su futuro, dejar *marca* en el sistema escolar de actividad, construir memoria colectiva, entrelazar las perspectivas de esos jóvenes con las perspectivas y reflexiones de orientadores, directivos y docentes resonando con las reflexiones de los alumnos. Medio año transitando en la dificultad para acercarnos a los actores educativos adultos, no así a los alumnos. Al convocar a docentes,

no hallábamos a nadie, ni los directivos ni los orientadores hacían frente a la situación con nosotros, no les hacía ruido, no les generaba pregunta, directamente, no estaban ¿Será lo que Narodowski (2016) señala como signo del hoy: “los adultos en retirada”? Así nos pasamos casi seis meses golpeando puertas de aulas, intentando reunir a los docentes, buscando directivos que no aparecían, en una escuela que permanecía como “fantasma” para nosotros.

Buscando una estrategia que convocara a la producción a los jóvenes, para luego con ella lograr que los docentes se involucraran, enfocamos a los alumnos como protagonistas de la re-construcción y relato de sus *trayectorias de escolarización*, entrelazadas con sus trayectorias vitales. Propusimos a los alumnos que se pensarán a futuro, reflexionaran sobre su “legado” para quienes iniciaban entonces el recorrido por esa escuela de jóvenes adultos, por esa “segunda oportunidad” de aprendizaje y educación. Era el último mes del desarrollo de nuestro Proyecto s. Volvimos a acercarnos con la propuesta y se entusiasmó con ella la Orientadora Educacional y la Orientadora Social, que decidieron acompañarla y contribuir a sostenerla. El video, la pantalla en la cual verse y ser vistos, ser escuchados y escuchar, relatar una historia que otros aprovecharan para poder armar su propia vida, lograr una re-elaboración de lo vivido, se conformó como *instrumentalidad*, es decir, no un instrumento fijo y pre-determinado, que se aplica en la realidad como un experimento, sino una herramienta para re-contextualizar/configurar en la experiencia un abordaje, siempre re-constructiva y siempre creativa de una narración, en la que todos los participantes descubren significado y hallan sentido y que todos se la pueden llevar para usar creativamente en otros territorios de la propia existencia. El video, una de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (Tics) más ligada a las culturas juveniles, que tiene el poder de verse, oírse y volver a pasarse, para analizar, pensar, volver a percibir y sentir. A continuación, un fragmento de la experiencia, que recortamos para seguir pensando: un alumno que proyectaba estudiar periodismo, les pregunta,

de repente, en medio de la filmación, a las alumnas extensionistas sobre la universidad, sus recorridos y dificultades. El recuerdo y actualización de sus propias trayectorias presentificaron dudas, temores sobre el futuro, vivencias de cierre de un ciclo y apertura a otro, puestas en escena entre unos y otros, enriqueciendo el *cruce de fronteras* y el trabajo *en los nudos* entrelazando voces, miradas, sentires, pensares, acciones de dos sistemas sociales de actividad diferentes: la escuela y la universidad.

Segunda Experiencia. Actividades del Centro de Extensión y Asistencia a la Comunidad de la Facultad de Psicología. Convoca la dirección de una escuela, en contexto de fuerte vulnerabilidad social, a través del Centro de Extensión Comunitaria de la Universidad, para poner en juego estrategias para mejorar las relaciones vinculares entre alumnos, docentes y otros agentes. Un momento de turbulencia social, incluyendo expropiación de terrenos en donde muchos de los alumnos vivían. El equipo de trabajo estaba integrado por docentes, graduados y alumnos del Profesorado y la Licenciatura. Lo primero que desconcierta al equipo extensionista es que la directora y la orientadora se referían a los alumnos con etiquetas y categorías discriminatorias, casi permanentemente. Todo parecía haberse intentado y todo había resultado inútil, según sus discursos, situados entre la desesperanza y la naturalización: acuerdos de convivencia, trabajo en conjunto, nada acerca de lo cual se preguntaba, para orientar la tarea, parecía tener aun algún sentido. “Trabajar aquí con tijera es peligroso”, decía la orientadora cuando veía a las extensionistas preparar un juego para el trabajo en taller con los alumnos; “vienen a lavarnos el cerebro”, se oía como un rumor en el fondo de los grupos de jóvenes. Con técnicas lúdicas para comunicarse y *entramarse* para construir experiencias nuevas entre todos – “la construcción de Frankenstein” -, no fue difícil sin embargo convocar a los adolescentes a participar con el cuerpo y con la acción, pero sí más difícil generar reflexión e intercambio verbal al cierre de cada encuentro. Pero, íbamos reflexionando: ¿con qué confianza los jóvenes alumnos iban a aventurarse a reflexionar en

ese clima de violencia, con qué seguridad de no ser humillados, burlados, exigidos de aceptar la profecía de su fracaso anticipado? Los alumnos querían desafíos, pero los adultos no. Relata una estudiante extensionista:

“En el cierre del taller con los adolescentes alumnos, retomamos que nuestro objetivo principal había sido conocerlos, en su singularidad, como grupo, en su vínculo con la escuela y con los distintos actores educativos. Ese propósito se insertó en la propuesta final de trabajar sobre la identidad del grupo, a partir de construir un producto que los representara. Para ello los extensionistas llevaron materiales gráficos y fotografías de los estudiantes que tomaron durante su trabajo en los talleres anteriores, en los que se podía observarlos en una postura activa, e intentaban mostrarles, tanto a los agentes educativos adultos como a ellos mismos, otra mirada. Con esta intención, se reflexionó sobre las imágenes que representaban las fotografías elegidas para el afiche y se eligió un lugar visible de la institución en donde ubicarlo. Ningún agente educativo a la vista. El equipo decidió pensar si valía la pena dar continuidad a la tarea durante todo un año, con la escisión entre agentes educativos y sujetos del aprender, ya que nadie parecía darles el estatuto de tales, y no parecía tener sentido hacerlo en medio del sinsentido de pretender ser bisagra en un puente que nadie quería sostener; ¿pero por qué nos habían convocado a construirlo? Se convocó a una devolución a directivos y orientadores, que no asistieron y compartimos los dilemas con el Centro de Extensión Comunitario de la Universidad, una de cuyas coordinadoras participó de nuestra decisión de cierre de la experiencia”.

Tercera experiencia, todavía en presente. Las observaciones, entrevistas y talleres que se realizaron en una Escuela Técnica de la región, con diferentes objetivos, posibilitaron visibilizar desafíos a las perspectivas futuras de trabajo conjunto, tales como el de construir propuestas diferenciales en “cursos de repetidores”, para que adquiriera pleno sentido la decisión que la institución había implementado al conformar dichos agrupamientos. Se abrió así una segunda línea de trabajo y de problematización, articulada con la anterior, vinculada a la construcción de estra-

tegias para repensar y problematizar el sentido y la utilidad de esos agrupamientos. Gradualmente, la acción y el pensamiento en el Proyecto de Extensión se fue centrando en el abordaje de la *repetencia* como problema, promoviendo intervenciones con estudiantes que habían repetido un año y que se incluyeron en los ya mencionados “grupos de repetidores”. La fundamentación del agrupamiento, por parte del equipo directivo de la escuela, aludía a la necesidad de implementar acciones diferenciales con estos estudiantes, ya que sino “*se quedan perdidos en el fondo del aula y vuelven a repetir*”. Pero dicho objetivo era significado y vivenciado de manera diferente por distintos actores de la escuela que trabajaban con esos cursos y, no siempre, en un sentido de aprovechamiento de la experiencia. Algunos docentes manifestaron que les impusieron esos grupos como ‘castigo’, que no sabían para qué los formaron, “son mucho más revoltosos y difíciles para trabajar”. En ocasión de un taller, dos chicos se agredieron físicamente dándose golpes. Al dar aviso a la preceptora del curso, la misma, lejos de calmar los ánimos o indagar las razones de lo sucedido, llevó a los “chicos problemáticos” a la dirección para sancionarlos, al tiempo que les manifestó que, como “repetidores” que eran, no tenían segunda chance ni se les ofrecería ya el “lujo” de un espacio para reflexionar sobre lo sucedido. Es por ello que para el trabajo a realizar este año, se acordó revisar con los directivos cuáles eran los profesores disponibles por curso para ver cuáles serían los más adecuados para dar clases en estos grupos; y se decidió también rebautizar a estos cursos como “grupos piloto”. A pesar de ello, se continúan descubriendo situaciones que captan la atención e invitan a reflexionar, allí donde los propios actores que las vivencian a diario se hacen o no preguntas sobre ellas.

Cabe mencionar dos situaciones derivadas de la observación de una clase de “Construcción de la ciudadanía”, según el relato de estudiantes extensionistas.

“Aquel día la docente se había propuesto trabajar sobre el acuerdo áulico. Para nuestra sorpresa, no se trataba de un espacio de reflexión conjunta, sino un dictado de la docente, en el que se ofrecían escasas o nulas oportunidades a los estudiantes para que manifiesten sus ideas al respecto. Algunos de los ítems eran: “Cuidar el vocabulario”, “No utilizar el celular en clase”, “No jugar de manos”. Con respecto a la no utilización del celular, una de las alumnas se opone a incluirlo en el acuerdo, argumentando que los profesores lo utilizan, y que si ellos pueden, los estudiantes también pueden. Argumentación valiosa, que de esta forma exige la instauración de leyes válidas para todos. Argumentación que no es valorada, sino rápidamente respondida por la docente, quien manifiesta que los profesores sólo lo utilizan por emergencias, como excepción. Más tarde en la misma clase, se encomienda una tarea para la cual varios alumnos se ofrecen, pero la docente decide que debería ser el delegado del curso quien la llevara a cabo. Para ello, interroga quién era el delegado, ante lo cual los alumnos indican quién es, comentando que en realidad no fue elegido: “el centro de estudiantes pasó un día a convocar al delegado a una reunión, y como no lo habían elegido, en el momento uno se ofreció a ir para zafar de la clase”.

La estudiante extensionista observadora interviene para decirles a los estudiantes que era muy importante que ellos pudieran elegir su representante y el compromiso que ello requería. Los alumnos manifiestan su acuerdo, proponen hacer la votación y algunos manifiestan sus deseos de postularse. Pero la profesora interviene diciendo que no era el momento para hacerlo, que ya había pasado la oportunidad, y asigna al “delegado” la tarea sobre la cual habían estado discutiendo. La clase continúa hacia otros temas.

Cuarta experiencia, también en desarrollo. Derechos de niñ@s y adolescentes: de lo comunitario hacia las instituciones educativas. A partir de un proyecto de extensión focalizado el trabajo en una ONG encontramos que muchos de l@s niñ@s de la zona presentan dificultades en sus aprendizajes, no acuden a otros centros deportivos ni de recreación. En el inicio de otro proyecto ejecutado en el año 2014 se ofrecían talleres de juego y

aprendizaje en la ONG, para que en definitiva tengan un espacio en el que se ejerzan esos derechos, pero muchas veces no asistían a estos encuentros, ya que algunas familias no lo entendían como prioritario. En tal sentido se inició un trabajo en red con instituciones de la zona, visibilizando las situaciones de vulnerabilidad y propiciando actividades de promoción de derechos de manera conjunta. Todo ello nos impulsó a presentar la temática en las escuelas a las que asisten l@s niñ@s, siendo las dos escuelas primarias más cercanas a las que se acudió para presentar esta propuesta. Nos detendremos en la experiencia realizada en una de las escuelas más cercana a la ONG. Se realizó un contacto inicial con el Director de la escuela, quien insistió que se trabajara en 3° y 4° grado de manera conjunta, planteando la importancia de que se articule con la profesora de teatro de los cursos. A partir del entramado previo, las actividades fueron llevadas a cabo por estudiantes y recientes graduadas de la carrera de psicología. Partimos de la premisa de que cada niño y niña tiene experiencias, vivencias, emociones, ideas valiosas para la tarea a desarrollar en el espacio de trabajo y que, favoreciendo su expresión, pueden conocer e identificar sus derechos. Por eso se propuso la técnica de Taller, a través de un abordaje grupal -participativo. En el primer taller se trabajó con los dos cursos juntos. Se pretendió que identifiquen elementos esenciales para su vida, prioridades básicas, que en definitiva se constituyen en *Derechos*, a través de la siguiente consigna: *“Imaginen que tienen que ir a otro planeta y pueden llevarse todo lo que necesiten para vivir”*. Los elementos más elegidos fueron: comida, juegos (play station, celulares), mascotas, útiles y libros (sólo enunciado por niñas). En algunos grupos fue prioritaria la familia y en otros fue necesario repreguntar acerca de los vínculos para que se tomen en cuenta. Esta tarea implica un trabajo de imaginación para simbolizar y los fuerza a pensar en términos de pérdidas. Como una tarea complementaria se les pidió que enuncien y/o dibujen *deseos* que tengan en relación a ese otro planeta que imaginaron ir. Puesta en juego de deseos, que se constituye como instancia reparadora y que permite fantasear ante situaciones

de desamparo. Los atravesamientos institucionales tuvieron incidencia sobre la producción de l@s niñ@s, los acuerdos iniciales no se cumplieron: la profesora de teatro no estuvo presente en los talleres, a uno de los grados se los privó de la clase de educación física, el espacio destinado para el trabajo con dos cursos no fue funcional... En palabras de una de las coordinadoras- estudiante:

“Como implicación personal puedo decir que el taller en general salió bien, resalto el trabajo en equipo por parte de nosotras, lo que si todas coincidimos en que no tuvimos el suficiente acompañamiento por parte del director ni de las profesoras que estaban ahí. Tuvimos en cuenta que esos factores que salieron a la luz, eran posibles que pasaran pero también tenemos que ajustar varias cosas para el próximo taller, tanto de la planificación y trabajo de nosotras como cuestiones de organización por parte de la escuela. Yo, particularmente, me sentí bien, me gusto como experiencia, pero también hay que tener en cuenta que fue el primer acercamiento a la institución y que hicimos lo que pudimos”.

En otro taller significativo, se les presentó en forma escrita los Derechos trabajados, solicitando que *“cada grupo realice un cuento breve en relación a un Derecho seleccionado, escribirlo en un afiche y dibujarlo”*. Otra estudiante-coordinadora lo presenta así:

“En un grupo, se trabajó la privacidad, y como es un concepto que les costaba pensar, al principio hicimos una puesta en común entre todos sobre lo que pensaban que era la privacidad, surgieron cuestiones muy interesantes sobre no meterse en la pieza de los papás si la puerta está cerrada porque ellos son novios y se pueden acariciar o besar, no entrar a una propiedad (como la casa del vecino sin permiso), no dejar que alguien mire tus cosas si vos no querés. Con todas esas ideas arrancamos el cuento, y yo propuse que haya un adulto, que sea el que garantice el derecho y un niño. Ellos prefirieron que haya dos adultos mamá y papá, y un nene y una nena. Por votación casi unánime: que el cuento se trate sobre: unos nenes que jugando a la pelota, se les pasa para el otro lado, y sin pedir permiso se meten a la casa del vecino. Ahí surgieron resoluciones bastante violentas sobre

lo que tendría que hacer el vecino: si salir con la escopeta, si encerrarlos en una pieza, hasta que uno de los nenes tiró la idea de que hable con los padres, así estos eran los que lo retaban, y esa opción fue elegida. El trabajo del grupo fue muy bueno y todos participaron aportando ideas, escribiendo o copiando en la cartulina”.

Se acordó en remarcar la importancia de identificar si cuentan con adultos referentes para que l@s chic@s puedan acercarse a hablar si sienten que alguno de sus derechos fue vulnerado, ejemplificando sobre alguna situación que nos aconteció, como disparador para generar que compartan sus experiencias. Con referencia a la trama intrainstitucional, se pudo observar los tratos violentos que se ejercen entre l@s nen@s y que algunas maestras los refuerzan con gritos, en vez de propiciar espacios de diálogos. Si bien el director de la escuela no pudo sostener los acuerdos iniciales, ni alojar totalmente la presencia de actores externos, se pudo apreciar que su figura tanto para l@s chic@s como para las docentes, es un referente de la ley. Pretendimos crear espacios de encuentro desde una perspectiva que sostenga un posicionamiento en los espacios microsociales de inserción participativos democráticos, contrarrestando los posicionamientos autoritarios que hacen a un ejercicio del poder, en los que se desplaza hacia un tipo de relación social la mayor parte de la fuerza (Kaminsky, 1990, en Aab, 2014). No se pretende acallar las voces de los actores que conforman la institución escuela desde un discurso hegemónico universitario. Sí, tal vez, persuadir, establecer acuerdos, si se puede, seguir luchando por co-construir.

FACILITADORES, FORTALEZAS Y ASPECTOS POSITIVOS

- El establecimiento de vínculos basados en la confianza puede considerarse un aspecto facilitador de la tarea extensionista.
- La capacidad del equipo extensionista de analizar críticamente y problematizar las prácticas constituye una fortaleza.
- La articulación entre la actividad de extensión, la enseñanza y la investigación es un aspecto positivo de la praxis.
- El sostenimiento de las acciones en el territorio a través del tiempo, puede considerarse otro aspecto positivo

NUDOS, OBSTÁCULOS Y/O ASPECTOS NEGATIVOS

- La construcción de lazos auténticos de colaboración e implicación recíproca no siempre ha resultado posible, por lo que constituye un nudo crítico.
- Dedicar escaso tiempo a la construcción de un objetivo común entre los agentes escolares y los universitarios se configura como obstáculo.
- Las intervenciones, mayormente directas sobre niños y jóvenes, desdibujan el poder multiplicador de las intervenciones indirectas y estratégicas.

CONCLUSIÓN

Los resultados alcanzados en los diferentes proyectos diseñados e implementados por el equipo, permiten señalar la importancia de las intervenciones sobre las problemáticas de la convivencia escolar y el aprendizaje en el contexto educativo actual. Asimismo ponen de relieve las dificultades que implica el trabajo inter-agencial entre sistemas de actividad diversos y la necesidad de analizar críticamente y problematizar la tarea extensionista.

La idea era hoy compartir con Uds. algunos componentes de las *instrumentalidades* (Engeström, 2007, en Erausquin, 2013) configuradas conjuntamente con los actores educativos, en la trama extensionista entretejida por unos y otros: a) la importancia de volvernos sobre la construcción del problema, b) explorándolo más allá de la demanda inicial, c) oyendo todas las voces, c) capturando sentidos sin miedo a la complejidad, a la diversidad, al conflicto, a los pequeños cambios y a las fuerzas subterráneas. Entendiendo que *intervenir* es hacer pero también es sentir, es ser parte, y que requiere reconstruir la *historia personal y colectiva*, y si no la encontramos, empezar a armarla para que los que vienen después tengan algo para poder partir de allí. Que es necesario *anclar* en una situación y un escenario, posicionarse y a la vez abrirse a diferentes perspectivas y significados, para desentrañar su potencia, su pasión. Y que eso es aun más importante que todo lo que se puede generalizar sobre el modo más apropiado, más pertinente, más riguroso de actuar para mejorar. Recuperamos así el poder transformador de la conciencia del mundo y de nosotros mismos que tiene la operación de *problematizar* (Freire, 1972). El análisis enfoca hoy dilemas de la inter-agencialidad y co-construcción *en* y *entre* sistemas de actividad diferentes (Chaiklin, 2001) en escenarios con demandas de inclusión e innovación: ¿Qué es lo que genera implicación en los actores educativos, cuando desarrollamos propuestas de extensión “supuestamente” con ellos?

¿Qué es lo que favorece y qué es lo que dificulta su genuina apropiación de sentidos?

¿Cuánto tiempo dedicamos, cuando armamos un proyecto de extensión, a la co-construcción de un objeto/objetivo de actividad inter-sistémico, inter-agencial, inter-disciplinario, entre actores universitarios y escolares?, ¿Cuántas veces volvemos sobre él, antes, durante y después de la práctica?

¿Qué es lo que hace que surja deseo de participación en agentes generalmente sobrepasados por la realidad? ¿Cuántas veces preferimos operar con jóvenes o niños sin volvernos sobre los docentes, directivos, orientadores

escolares, familiares, agentes adultos de la educación de los jóvenes, desde un proyecto de extensión?

¿Qué ha sido de la llamada “intervención indirecta” (Bisquerra Alsina, 1998,2004), entendida como producto de un triángulo colaborativo entre consultor-consultante-destinatario? Cuando el vértice mediador del triángulo es una persona – y no un texto o una teoría o un instrumento material -, y ésta aún tiene la impronta del mandato histórico de la escuela moderna, de enseñar y disciplinar al “ciudadano” según una matriz uniforme de desarrollo, ¿cómo hacemos para contar con el poder multiplicador y enriquecedor de la mediación, si no escuchamos las razones de los que “están en el medio”, si no somos sensibles a sus necesidades, tanto como a las de los alumnos? Narrativas sobre algunas experiencias desafiantes, nos servirán para espejar y confrontar preguntas de ayer y de hoy, para historizar y desnaturalizar. Para aprender a no creer que sabemos lo que quiere decir *trabajar con el otro*, ya que implica no abrir juicio sobre quién tiene razón sino profundizar razones diversas, suspender prescripciones, armar clima de mutua aceptación y respeto a las ideas y emociones de los demás. Lo difícil que es algo tan sencillo y tan complejo, en sociedades en las que “aumenta la insignificancia” y “se pierde en el vacío el sentido del lazo social” (Castoriadis, 1998).

FUTUROS PROYECTOS DE EXTENSIÓN E INVESTIGACIÓN

También es importante destacar que “no nos rendimos”. Que seguimos apostando, cada vez en mayor profundidad, a la articulación entre formación profesional, investigación y extensión, a la construcción de “inteligencia territorial” con actores y agencias de la comunidad, para el enriquecimiento recíproco en materia de inclusión, calidad y construcción de sentidos por y para todos los actores. Para el año en curso y el siguiente, el equipo docente de Psicología Educacional ha convocado a nuevas cohortes de estudiantes,

graduados y adscriptos a proyectos de investigación y extensión acreditados y subsidiados y por acreditarse, a saber: Proyectos de extensión: a) Convivencia, construcción de ciudadanía y lazo social; b) Andamiaje de los procesos de enseñanza y aprendizaje del lenguaje escrito. Proyectos de investigación: a) Construcción del conocimiento profesional y apropiación de prácticas inclusivas y estrategias innovadoras en escenarios educativos (I+D, UNLP); b) Programas de intervención en comprensión lectora y prácticas de enseñanza al inicio de la escolaridad secundaria (PPID-UNLP).

REFLEXIONES FINALES

¿Qué fortaleza se destaca en el trabajo que nos ha nucleado y del que presentamos algunos relatos y vivencias? El *aprendizaje profesional inter-agencial* de los y las extensionistas, alumnos, adscriptos, graduados, docentes universitarios, en los espacios de supervisión y en la elaboración de crónicas y relatos, enriquecidos por decisiones tomadas, iniciativas y problematizaciones desarrolladas, alrededor de intervenciones y problemas en las escuelas. Desde una *ética de implicación y apropiación recíprocas* – entre Universidad y Escuelas – , seguimos apostando a construir conjuntamente prácticas y saberes, con alumnos, docentes, directivos, orientadores escolares, para articular *inclusión con equidad y calidad educativas*, a la vez que re-modelar nuestra profesión de psicólogos educacionales, *aprendiendo lo que todavía no está mientras lo construimos*, a través de proyectos formativos de aprendizaje y enseñanza, extensión e investigación.

¿Qué se encontró en los alumnos de las escuelas? Mucho deseo de participar, de ser oídos y de denunciar hipocresías, duplicidad, contradicciones, muchas veces invisibilizaciones de situaciones de impunidad, de inequidad, en las que se apoya demasiado a menudo la “autoridad” en las escuelas todavía, en las que naufraga el principio de *igualdad de todos como punto de partida* (Frigerio, 2004) para educar educándonos.

¿Qué se encuentra en los directivos u orientadores? Que en los escenarios educativos actuales, les es difícil resolver situaciones problema, a veces ni siquiera encarar o concebir que vale la pena intentarlo. Ello no es extraño dada su complejidad, y dado el formato que homogeneiza métodos, ritmos, expectativas, secuencias, metas a lograr, puntos de llegada. Muchas veces, derivan o depositan en terceros esos problemas pero no quieren volver a verlos ni aprender a resolverlos. Y los depositan, a veces de modo impensado, o para que otros fracasen y confirmen la imposibilidad de “democratizar el éxito”, o para que se las arreglen solos sin que ellos – los actores educativos escolares adultos - tengan que “salir de la incomodidad” para aprender. Etiquetas y profecías siguen ocupando espacio en la escena escolar, a pesar de discursos “políticamente correctos”, abiertas o encubiertas, visibles o invisibles. Y sin embargo, las fuerzas que se abren paso para articular nuevas verdades también están presentes y hay que aprender a descubrirlas. En la construcción de alianzas estratégicas para anudar futuro, porque construir es *expandir*, hallar el núcleo de deseo que pugnan por crear los referentes institucionales – y que no se hace ver fácilmente -. Suspendiendo el etiquetar, imponer, juzgar, para, en cambio, alojar, descubrir, anidar deseos de emancipar, crecer y desarrollarse, en todos los agentes educativos, incluyendo los alumnos. Con Pablo Freire:

“La educación tiene sentido porque el mundo no es necesariamente esto o aquello que está ahí, porque somos proyectos y tenemos proyectos para el mundo, que surgen de nuestros sueños y deseos. La educación tiene sentido porque mujeres y hombres aprendieron que se hacen y rehacen aprendiendo y se asumieron capaces de saber que saben y también que no saben. La conciencia del mundo y de mí me hacen ser no sólo en el mundo sino con él y con otros, intervenir en él y no sólo adaptarme a él. Cambiar el mundo es tan difícil como posible”.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aab, C., Marchione, A., Dirazar, A., Duré., Dirazar, A., Duré (2013) Emergentes en los espacios de encuentro entre Universidad y Escuelas secundarias, Jornadas de pensamiento y discusión “Dispositivos y Abordaje Institucional”. Facultad de Psicología, Universidad Nacional de La Plata.
- Benasayag, M. & Schmit, G. (2010). Ética y etiqueta. En *Las pasiones tristes. Sufrimiento psíquico y crisis social*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bisquerra Alzina R. (1998) *Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica*. Barcelona: Editorial Praxis.
- Bleichmar, S. (2008). La construcción de legalidades como principio educativo. En *Violencia social – Violencia escolar. De la puesta de límites a la construcción de legalidades*. Buenos Aires: Noveduc.
- Castoriadis, C. (1998) *Hecho y por hacer. Pensar la imaginación*. Buenos Aires: EUDEBA
- Cazden, C. (2010) “Las aulas como espacios híbridos para el encuentro de las mentes”, en Nora Elichiry (comp) *Aprendizaje y contexto: contribuciones para un debate*. Bs As.: Manantial.
- Cornu, L. (1999) La confianza en las relaciones pedagógicas. En G. Frigerio; M. Poggi; D. Korinfeld (comps) *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela* Buenos Aires: CEM-Novedades Educativas.
- Daniels H. (2009) Vygotsky and inclusion. En Hick P., Kershner R. and Farrell P. (2009) *Psychology for Inclusive Education. New directions in theory and practice*. Routledge, London. Traducción interna de Larripa M. para Cátedra de Psicología Educativa II, Facultad de Psicología UBA.
- Daniels, H (2015). Professional Learning in Interagency Workplaces. En Selau, B. & Fonseca de Castro, R. (Comps). *Enfoque histórico-cultural. Investigación educativa en diferentes contextos*, 231-266. EDIPUCRS, Porto Alegre.
- Denegri, A. (2016) Los derechos de niñ@s y adolescentes. Experiencias de entramado territorial entre universidad y escuelas. A presentar en *VII Congreso marplatense de psicología internacional “De un paradigma tutelar al paradigma de derechos”*

- Engeström, Y. (2001): Expansive learning at work: toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, 14 (1), 133-156.
- Engeström Y. (2001a) “Los estudios evolutivos del trabajo como punto de referencia de la teoría de la actividad: el caso de la práctica médica de la asistencia básica”, en Chaiklin S. y Lave *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto* Buenos Aires: Amorrortu Ediciones.
- Erausquin, C. (2014) Ayudando a los que ayudan a aprender, co-construyendo acciones y conocimiento. *Ética Profesional Dialógica en el campo psicoeducativo*. Ficha de Cátedra Psicología Educativa UNLP. A publicar Libro de Cátedra EDULP convocatoria 2014.
- Erausquin, C. (2013) La Teoría Histórico-Cultural de la Actividad como artefacto mediador para construir intervenciones e indagaciones sobre el trabajo de psicólogos en escenarios educativos. *Revista de Psicología Segunda Época (13)*, 173-197.
- Erausquin, C. (2010). Adolescencia y escuelas. Interpelando a Vygotsky en el siglo XXI: unidades de análisis que entrelazan tramas y recorridos, encuentros y desencuentros. *Revista de Psicología (11)*. La Plata: EDULP
- Ferrero A. (2012) “Ética y Deontología Profesional en Psicología” Conferencia dictada en *Simposio Regional de la Sociedad Interamericana de Psicología*. Santa Cruz de la Sierra, Bolivia, julio 2012.
- Freire, P. (1972) *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI
- Frigerio, G. (2004) “La (no) inexorable desigualdad”, *Revista Ciudadanos*, abril 2004. Y
- Kaminsky, G. (1990) Sagas institucionales, en *Dispositivos institucionales. Democracia autoritarismo en los problemas institucionales*, Buenos Aires, Lugar Editorial.
- Meirieu, P. (2008) Una pedagogía para prevenir la violencia en la enseñanza. En *Cátedra abierta: Aportes para pensar la violencia en las escuelas. Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas* (pp. 93- 107). Buenos Aires: Ministerio de Educación

- Narodowski, M. (2016) *Un mundo sin adultos*. Buenos Aires: Debate.
- Sánchez E. y García R. (2011) “Estrategias de colaboración. Ayudar a ayudar”, en Martín E., Solé I. (coords.) (2011) *Orientación Educativa. Modelos y estrategias de Intervención*. Barcelona. Editorial GRAO.

El derecho a la educación artística en las cárceles. Experiencia del taller de teatro en la UP 52

*Troiano, Marta Beatriz
Castro, Claudia Andrea*

Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires

INTRODUCCIÓN

El concepto de la educación como derecho se plantea en nuestro país desde el establecimiento de la Constitución Nacional en su artículo 14 y se plasma también de manera formal en diversas leyes. Consideraremos aquí la primera y la última normativa, y adjuntamos en anexo 1, la totalidad de la legislación educativa compilada.

La primera norma, la Constitución Nacional dispone para todos los ciudadanos el derecho a enseñar y aprender, conforme a las leyes que reglamenten su ejercicio.

En la última, la Ley de Educación Nacional (26.206), sancionada en el año 2006, se introducen cambios en la estructura educativa, como es el caso del artículo 17, referido a la organización del Sistema Educativo Nacional, que comprende cuatro niveles:

1. Educación Inicial
2. Educación Primaria
3. Educación Secundaria
4. Educación Superior

Se establecen también ocho modalidades:

1. Educación Técnico Profesional
2. **Educación Artística**
3. Educación Especial

4. Educación Permanente de Jóvenes y Adultos
5. Educación Rural
6. Educación Intercultural Bilingüe
7. **Educación en contextos de privación de la libertad**
8. Educación Domiciliaria y Hospitalaria

En este trabajo, pretendemos analizar la relación entre dos modalidades, a los efectos de ver el alcance de la Educación Artística como derecho en la Educación en contextos de privación de la libertad. Lo haremos en el marco de dos proyectos en los que intervenimos.

Uno de ellos es el Proyecto de Investigación “Prácticas de enseñanza del Teatro. Saberes y habilidades en contexto”, radicado en el TECC (Teatro, Educación y Consumos Culturales) grupo de investigación de la Facultad de Arte (UNICEN). En éste, nuestra participación se orienta a profundizar los saberes relativos a la enseñanza del Teatro en contextos educativos diversos. Para ello es que decidimos vivenciar la experiencia de la docencia en una cárcel de mujeres, valorando la riqueza de atravesar esa práctica para luego compartirla con los estudiantes del profesorado.

En el segundo, participamos desde 2013 con Entrecruzarte, un proyecto de extensión enmarcado en el Programa “Universidad en la Cárcel”, dependiente de la Secretaria de Ex-

tensión de la UNICEN. Entrecruzarte procuraba ofrecer a las internas de la Unidad Penitenciaria 52 (UP 52)¹ espacios de educación artística y oportunidades de desarrollar emprendimientos laborales relacionados con el estampado en telas y confección de prendas. El proyecto culminó en 2015. Actualmente nuestra participación en el Programa Educación en cárceles, se desarrolla casi a modo de voluntariado, en el que el programa de extensión contribuye con el pago de traslados entre las localidades de Tandil y Azul y algunos insumos para el desarrollo del taller.

En este sentido, pretendemos compartir algunos aspectos de nuestra experiencia como profesoras de Teatro en la UP 52 de la localidad de Azul. También pretendemos visibilizar las contradicciones, incoherencias, inconsistencias, incumplimientos que hallamos entre el texto de la ley y los diversos discursos (políticos, sociales, pedagógicos) con el efectivo ejercicio del derecho a la educación artística en contextos de privación de libertad.

LA EDUCACIÓN COMO DERECHO

En la publicación “El Musguito”, del Centro Cultural Itinerante de la UNICEN, Analía Umpierrez², dice que “El cine, el teatro, la pintura, la escultura, la poesía, la narración entre muchas otras expresiones no tuvieron espacio, son negados desde la cuna, jamás descubiertos, pensados para otros”. Y agrega, destacando las palabras de Cesar González³ (2015) quien afirma que “parece que el arte no es

para los pobres”. Y la cárcel está llena de personas que antes de estar presas, fueron y son pobres; que llegan a escolarizarse porque están presos, que alcanzan ese derecho humano sólo porque están presos. El acceso y disfrute a la cultura es un derecho humano. Y en particular el acceso, producción y uso de los diferentes lenguajes artísticos” (p.9).

Numerosos autores plantean el acceso a la educación y a la cultura como derecho. La Organización de Estados Iberoamericanos en sus Metas Educativas 2021 - La educación que queremos para la generación de los Bicentenarios, establece claramente que “Entender que las producciones culturales no son privilegio de tan solo unos pocos que producen y reparten la cultura, sino un derecho de todos y de cada uno (...) Para el desarrollo de esta función social de las artes como generadoras de cambio (aunque no de forma masiva o inmediata) la educación artística puede y debe ofrecer ámbitos de exploración, reflexión y compromiso, de manera individual y colectiva que se proyectan en la búsqueda de una mayor calidad en la relación entre arte y vida” (Abad. 2009. p. 17).

En concordancia con este pensamiento, el ex director de la OEI, sintetiza las contribuciones de la educación artística en el desarrollo humano. Marchesi (2009) afirma que “El desarrollo de la capacidad creativa, la autoestima, la disposición para aprender, la capacidad de trabajar en equipo o el pensamiento abstracto encuentran en la educación artística una estrategia potente para lograrlo” (p.7).

Nos interesa visibilizar y procurar entender las razones por las cuales los derechos se plasman en discursos o en normativas, pero en el hacer cotidiano se desdibujan, se disuelven, o directamente se incumplen.

Florencia Finnegan y Ana Pagano (2007) afirman que “Las bases legales de la educación argentina, en términos generales, están integradas por las disposiciones específicas presentes en la Constitución Nacional, por las normas dictadas por el gobierno nacional y por los gobiernos provinciales y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. En tanto el país adopta para su gobierno la forma repre-

¹ Unidad Penitenciaria 52, localizada en la ciudad de Azul, Provincia de Buenos Aires. Esta unidad aloja a una población femenina. Fue inaugurada en el mes de septiembre de 2005. Posee un Régimen cerrado de modalidad severa y atenuada y un régimen abierto. <http://www.spb.gba.gov.ar/site/index.php/unidad-52-azul>

² Analía Umpierrez, coordinadora del Programa Universidad en la Cárcel. Mag. En Educación. Profesora e investigadora de la Facultad de Ciencias Sociales de la UNICEN.

³ Cesar González. Cineasta, poeta conocido como Camilo Blajaquis, quien estuvo preso y en la cárcel se descubrió artista.

sentativa, republicana y federal, las normas obedecen al siguiente orden de prelación, establecido en el artículo 31 de la misma carta magna: la Constitución Nacional, las leyes nacionales que en su consecuencia se dicten, las constituciones provinciales y las leyes provinciales” (p.9).

En las diferentes jurisdicciones, la normativa se caracteriza por la vastedad, sin embargo notamos que en su aplicación resulta insuficiente. Al respecto, Vernor Muñoz (2011) afirma que “Sabemos que el derecho a la educación no se reduce al acceso a la escolarización formal y tampoco consiste en una garantía que el Estado debe asegurar únicamente a los niños, niñas y adolescentes, puesto que se trata de un derecho humano que, por definición, todas las personas, independientemente de su edad, pueden exigir (...) La educación es entonces, además de una garantía individual, un derecho social cuya máxima expresión es la persona en el ejercicio de su ciudadanía; no se reduce a un periodo de la vida sino al curso completo de la existencia de los hombres y las mujeres” (p.3).

Y es en relación con esta necesidad de otorgarle a la educación en general y a la educación artística en particular, que nuestro trabajo procura enmarcarse en la ratificación de la educación como derecho, humano, social y cultural.

Nos preguntamos así ¿Qué sucede con la puesta en acto de esos derechos? Una de las respuestas posibles es la contribución que desde numerosos espacios educativos se realizan para garantizar el acceso de las personas privadas de la libertad, a la educación en sus diferentes niveles y modalidades.

La UNICEN, que es el espacio educativo al que pertenecemos, ofrece el cursado de algunas carreras universitarias en las diferentes cárceles de su región de influencia. También, diversos agentes educativos realizan propuestas de cursos y talleres de diferentes disciplinas científicas y/o artísticas. Nosotras, aportamos nuestro “granito de arena” para dar garantías a lo dispuesto por ley y que debiera ser universal, no sólo una pequeña contribución voluntaria.

LA EXPERIENCIA EN LA UP 52, DESDE 2013 A LA FECHA

En análisis del trabajo docente en la cárcel puede analizarse desde múltiples perspectivas. Aquí, procuraremos hacer foco en algunas de las particularidades de nuestro trabajo educativo en contextos de privación de libertad. Bárcena y Mèlich (2000) plantean que son dos los principios fundamentales que se comprometen en el proceso de aprendizaje: el principio de reflexividad y la capacidad de imaginar alternativas. Y afirman que “como seres interpretativos el ser humano es un ser hermenéutico, o lo que es lo mismo, un “mediador”, un ser que tiene que transitar espacios intermedios, espacios textuales en los que se guarda el secreto de sí mismo. Tiene que aprender el arte de descifrar las significaciones indirectas, el arte mismo de la hermenéutica” (p. 100).

Intentaremos explicar nuestras prácticas docentes en contextos de encierro, analizando desde esta perspectiva algunas categorías tales como la coordinación compartida del taller, el tiempo, el espacio y los sujetos destinatarios de nuestras intervenciones. Consideramos que dichas categorías resultan centrales para construir el conocimiento profesional docente.

LA COORDINACIÓN COMPARTIDA

La primera de éstas, es la del trabajo compartido. La co-coordinación, conformando una pareja pedagógica durante más de veinte años ha significado un vastísimo camino de aprendizajes tanto en lo pedagógico como en lo artístico. Uno de los aspectos que nos interesa destacar en esta investigación/reflexión es precisamente éste, el del vínculo con otro colega que nos ayuda a transitar y pensar en nuestras intervenciones en los espacios educativos.

Como pareja pedagógica juntas planificamos cada encuentro, discutimos lo que consideramos relevante que las participantes del taller deberían aprender del Teatro, para comprenderlo, para hacerlo, para disfrutarlo como espectadoras y para analizarlo en su pluridimensionalidad.

Juntas preparamos los materiales que llevaremos para utilizar en las actividades, juntas seleccionamos la música con la que invitamos a las internas a desarrollar alguna tarea. Juntas damos las consignas de trabajo. En algunas ocasiones una de nosotras participa realizando la actividad mientras la otra la coordina. En otras, ambas observamos el trabajo de las internas para orientarlas en su desarrollo.

Sabemos que contamos la una con la otra que, si por alguna razón, una no puede viajar, la otra concurre para que el taller se lleve a cabo y no se pierda continuidad. Párrafo especial merece esto: la continuidad, viajar aun con condiciones climatológicas adversas, dar aviso si por alguna razón tuviéramos que cambiar el día del taller, concurrir un día de feriado nacional, por ejemplo, también nos habla del respeto hacia el otro/las otras. Ser dos coordinando nos amplía el registro de la mirada y nos habilita un espacio de reflexión que nutre nuestro trabajo cotidiano. Aquí, el respeto forma parte de la construcción del derecho a ser personas.

EL ESPACIO EN LA ENSEÑANZA DEL TEATRO EN CÁRCELES

Dice Taylor (Santagada s/f) que vivimos en un espacio moral y no neutral. En ese espacio nos orientamos, tenemos metas y propósitos que son cosas que valoramos. La educación como proceso de socialización mediada por saberes, acontece siempre situada. Culturalmente situada, afirma Carlos Cullen (2009). Con esta premisa comenzamos en el año 2013 el Taller de Teatro en la UP 52 y que aún continuamos.

Si bien nuestra expectativa inicial fue la de ofrecer un espacio con impronta recreativa, con un enfoque orientado a la expresión y al entretenimiento para una población que suponíamos no tenía demasiadas oportunidades de acceso a la producción artística, rápidamente notamos la avidez y la disposición para aprender a actuar.

El espacio destinado al Taller de Teatro usualmente es el Salón de Usos Múltiples (SUM), lugar reservado para las visitas, pero que los

días jueves usualmente está desocupado. En algunos encuentros, cuando el SUM está ocupado por alguna razón especial (requisas, actividades extraordinarias, entre otras), utilizamos alguna de las aulas de las escuelas⁴ que funcionan dentro de la unidad penitenciaria.

El espacio del SUM, de unos cincuenta metros cuadrados, lo preparamos para la realización del taller de Teatro despejándolo del mobiliario que ubicamos con ayuda de las internas en alguno de los laterales, dejando sólo aquellos elementos que puedan ser utilizados para las actividades programadas.

Son las actividades las que orientan el uso espacial. Así, en algunas ocasiones se usa el espacio en su totalidad, especialmente en las actividades iniciales que implican desplazamientos y que resultan apropiadas para preparar el cuerpo para las actividades siguientes y en clima de juego. En otros momentos de la clase, el espacio se transforma y remite a una concepción de espacio entendida como el espacio de proximidad o el espacio personal, que agrega a la condición material de lugar, un carácter simbólico, metafórico o de representación mental. En las actividades de desarrollo se pondera el uso del espacio de representación y el espacio del espectador. Esta disposición espacial para el desarrollo de dramatizaciones o de improvisaciones, posibilita uno de los ejes de trabajo, que es la instancia de evaluación, que implica una mirada crítica a la labor en subgrupos. Esta ubicación espacial permite la creación de un espacio teatral referencial. Allí, se realiza la actividad de actuación y luego se incorporan las sugerencias y recomendaciones realizadas por las compañeras y las profesoras, en pos de incorporar mayores precisiones en las nuevas dramatizaciones, y que permite comprender los contenidos de aprendizaje del lenguaje teatral.

Allí, analizamos el uso del cuerpo y los desplazamientos en el espacio de representa-

⁴ El área educativa está compuesta por la Escuela de Educación Media N° 4, la Escuela de Educación Primaria N° 70, Extensión de la Universidad Nacional del Centro (Facultad de Derecho).

ción, la manipulación de los objetos, el uso de la voz en relación con el espacio, la relación entre personajes, entre otros conceptos específicos del lenguaje que se está enseñando y aprendiendo.

Cada encuentro finaliza con una conversación donde se reflexiona sobre las actividades realizadas. Aquí la ubicación espacial es en ronda, sentadas en bancos y, mientras compartimos el mate, tiene lugar una actividad que nos posibilita pensar los aprendizajes de cada encuentro y pensarnos como sujetos de esos aprendizajes. Se construye de este modo otro tipo de espacio, un espacio metafórico que es el espacio de confianza, que posibilita el intercambio respetuoso y crítico, con una mirada valorativa de las producciones realizadas en la jornada.

El espacio que logramos construir paulatinamente en el taller se asemeja a los espacios que frecuentamos en otros talleres de Teatro. Se desdibujan las rejas, por ese lapso olvidamos que estamos dentro de una cárcel y recordamos dónde estamos precisamente cuando volvemos a salir y dimensionamos la libertad como valor fundamental.

EL TIEMPO COMO CATEGORÍA INDISPENSABLE

El ingreso al penal implica en primer lugar atravesar un portón de hierro con guardia y barrera, pasamos luego por delante del edificio de la Unidad 7, que es la cárcel de varones ubicada en el mismo predio. Cruzamos un patio hasta el puesto donde nos anunciamos y dejamos nuestros documentos. Allí nos preguntan acerca de los materiales que ingresamos para la clase, los mostramos, autorizan nuestro acceso y abren un portón. Atravesamos un jardín, ingresamos a un pasillo de control, rodeado de rejas que distribuye a otros pasillos que dan a los pabellones donde viven las mujeres allí detenidas.

En el puesto de control nos anunciamos nuevamente, entregamos la lista de las alumnas y esperamos a que las “bajen”, como denominan al tránsito de las internas desde los pabe-

llones al aula. Este tiempo suele ser de unos diez minutos. Una vez en el espacio donde se desarrollará la clase, el tiempo de espera a las alumnas suele continuar por unos diez a quince minutos más. En algunas oportunidades las internas no concurren al taller porque tienen asignadas actividades propias de las “trabajadoras” (el cuidado del jardín, la limpieza del penal, la asistencia en la enfermería, entre otras tareas por las que perciben algún mínimo salario). En ocasiones, el taller coincide con el horario de atención de la psicóloga, del abogado de la fiscalía o la concurrencia al hospital con un turno solicitado con meses de antelación.

Iniciada la clase, que tiene una duración aproximada de ochenta minutos realizamos una ronda de inicio, luego le sigue el desarrollo de diferentes propuestas de actividades teatrales y en los últimos minutos, nos disponemos para la reflexión final donde se conversa sobre lo realizado y donde también se “cuelan” algunos relatos de situaciones vividas por las alumnas en el penal. El tiempo aquí, pareciera transcurrir con una velocidad mayor a la cotidiana. Y así lo manifiestan:

“Me gusta mucho estar con mis compañeras disfrutando de unas horas donde nos olvidamos que estamos en este lugar” (N. 7 de mayo de 2015)

“Lo que me sigue pareciendo es que el tiempo se pasa muy rápido” (L. 7 de mayo 2015)

“Lo que no me gusta es que el tiempo vuela” (L. 21 de mayo 2015)

“Espero aprender, soltarme, disfrutar; Me gustó la participación de todas, No me gusta el poco tiempo” (J. 21 de mayo de 2015).

Nuestra salida del Penal se realiza sin mayores demoras. Llamamos al control, nos abren la reja y volvemos a atravesar las mismas puertas, desandando el camino hasta la salida, en tanto las alumnas son llevadas a sus pabellones por las guardias.

El tiempo y sus usos dentro del penal adquieren una lógica diferente que consideramos importante tener en cuenta no sólo al momento de pensar y planificar cada clase sino

para evitar el desaliento y la frustración que producen unas reglas tan diferentes de las instituidas para los espacios educativos extramuros, donde una clase tiene un horario de inicio y de finalización que en la cárcel es diferente.

La experiencia llevada a cabo durante estos años, nos permite afirmar que la buena predisposición de las alumnas al taller es tal, que entran con rapidez en la convención lúdica; pueden imaginarse en otros espacios desarrollando diferentes roles en diversas situaciones dramáticas. Algunas situaciones exponen las capacidades de argumentación y experiencias vividas en otros contextos. También, es notable el grado de interés en el espacio de conceptualización y reflexión desarrollado durante cada encuentro, donde manifiestan sus propios saberes y sus curiosidades respecto del teatro.

Educación, dicen Nicastro, S. y Greco, M. (2012) “supone un tiempo y un espacio otro, distinto del escolar, fuera de control, tiempo por venir, pleno de incertidumbres. La trayectoria educativa coloca al sujeto entre el tiempo y espacio de la educación y el tiempo y espacio fuera de la escuela”. Esto nos hace pensar que la institución cárcel y la educación en la cárcel requieren tener en cuenta el tiempo como una categoría de relevancia para diseñar cada encuentro, para planificar cada actividad, para seleccionar los recursos que esperamos resulten los más pertinentes para enseñar los contenidos que prevemos imprescindibles en la secuencia didáctica.

LA CONSTRUCCIÓN DE LA CONFIANZA MUTUA

La población de la UP 52 ronda las noventa personas. Durante el primer año, la participación de las internas en el taller de Teatro fue de cinco asistentes con regularidad. En el segundo año, la concurrencia frecuente fue de siete internas con algunas asistencias fluctuantes. Durante el año en curso, son catorce las participantes que concurren regularmente. Sus edades oscilan entre los veinte y los sesenta años aproximadamente. Si bien nosotras no conocemos las causas por las que

están privadas de la libertad, sí sabemos que se trata de una cárcel de régimen cerrado, en la que alguna de ellas hace más de ocho años que están detenidas.

De la totalidad del grupo, tres de las integrantes son a su vez estudiantes de carreras de Abogacía y de Comunicación Social. Otras, han cursado en la cárcel la escuela primaria y/o la secundaria. Sin embargo, notamos que el número de detenidas que estudian o participan de los talleres es mínimo en relación con la población total del penal que ronda las noventa internas.

Una de ellas, desde el año pasado se encuentra a la espera de las salidas transitorias, con lo cual ya no vive en los pabellones, sino que lo hace “en las casitas”, dentro del predio de la Unidad Penitenciaria.

Algunas participantes del taller han dejado de concurrir porque fueron trasladadas a otros penales o han salido en libertad.

Podemos inferir que el aumento del número de asistentes al taller de teatro, se relaciona, en primer lugar con la continuidad de la oferta artístico-educativa. Si bien nosotras procuramos conformar un grupo de cierta estabilidad durante los primeros meses del taller, se han sumado nuevas integrantes que se han enterado de la propuesta por sus compañeras o porque han visto algunas de las producciones en las muestras o festivales que hemos realizado dentro del penal.

No hemos notado resistencia a compartir la tarea por parte de las participantes con más tiempo de permanencia en el taller ni de las que se suman. Tampoco significa un obstáculo la residencia en diferentes pabellones.

Una cuestión notable es la valoración mutua que realizan entre las participantes que llevan más tiempo desarrollando el taller y las que se han incorporado recientemente. Se pone en evidencia el concepto de andamiaje (Bruner, 1988), donde aquellas que tienen un saber ayudan a otras a obtenerlo. La categoría de andamiaje se inscribe en la teoría socio-histórica y consiste en una estructura de sostenimiento de las prácticas de aprendizaje que permite que el aprendiz se involucre

en actividades y tareas que están por encima de sus capacidades y competencias, pero en las que podrá desempeñarse gracias al soporte de su maestro o de un sujeto más experto.

Las filmaciones de los trabajos realizados durante algunas clases, en los que se ha autorizado el ingreso de cámaras, han constituido un recurso didáctico formidable. El visionado se ha incorporado a la crítica “in situ” para revisar el trabajo propio y de las compañeras en las improvisaciones. Y también constituye una preciada producción que ellas comparten con sus familias, a las que les entregan las copias en soporte digital que les proporcionamos.

Ponderamos que, además del andamiaje en términos de aprendizaje, entre las internas que viven en pabellones diferentes, el taller de teatro les abre una puerta para conocerse y respetarse, como lo han expresado en alguna de las conversaciones al finalizar un encuentro. Creemos entonces que la confianza construida, la posibilidad real de confiar en el otro y confiar en sí mismo, es otro de los aportes fundamentales que la educación artística propone a la educación en cárceles.

Poder pensarse a sí mismas, tiene que ver con lo que lo que otros pensaron de uno, con haber sido pensado y narrado por otros en algún momento o en la actualidad. Nicastro y Greco (2012) dicen que “narrarse a uno mismo es también “tomar una distancia, mirarse, reconocer cambios, continuidades, procesos”. En las conversaciones con las internas, cuando analizamos el trabajo realizado apostamos a que puedan narrar y narrarse, y esto supone sostenerlas para darle condiciones habilitantes. Nadie puede constituirse en sujeto humano por otro, pero a la vez nadie se constituye solo, dicen las autoras citadas.

En esta tarea de enseñar Teatro, de formar profesores en la Facultad de Arte, que enseñen Teatro, nos embarcamos en la experiencia de andar nuestros caminos en otros contextos diferentes de las escuelas, para animar a otros a andar nuevos caminos, hacer los propios en esta apasionante profesión de enseñar.

Hacemos nuestra la experiencia del aprender como acontecimiento ético, que en palabras de Bárcena y Melich (2000) implican que la enseñanza “no se debe basar en la prescripción normativa *hazlo como yo* – mera imitación– sino en la invitación ética de un *hazlo conmigo*.”

El hacer juntos, nos ayuda a ampliar la mirada para comprendernos. Sin lugar a dudas, son muchas las perspectivas desde donde abordar la enseñanza del Teatro en las cárceles. Hicimos nuestra la opción de mirar la realidad de la educación en la cárcel como derecho que aún no es efectivamente respetado ni defendido. Si la educación primaria y secundaria no está suficientemente garantizada, mucho menos lo está la educación artística. La que inicialmente fue una propuesta centrada en la recreación, en el juego para mover el cuerpo, para reír, para disfrutar, para olvidarnos del mundo real por un instante, resultó una propuesta en la que desde el primer encuentro pudimos explicar que el Teatro tiene sus lógicas de organización y un lenguaje que le es propio, y en ese espacio y en ese tiempo compartido...el cambio de aire fue también para nosotras, porque conocer la cárcel te transforma, porque salimos con el corazón conmovido y porque el aprendizaje es mutuo, claramente emancipador entre rejas.

CONSIDERACIONES FINALES

Consideramos que no alcanza contar con legislación referida a los derechos a la educación. Entendemos que es necesario instrumentar espacios concretos de ejercicio de esos derechos.

Hacemos nuestras las palabras de Ingrid Sverdlick y Paula Costas (2007) quienes manifiestan que “En ese sentido, está claro que el cumplimiento efectivo del derecho a la educación no queda garantizado por esta profusión de leyes, aun cuando ellas son absolutamente necesarias y beneficiosas, no sólo como instrumentos jurídicos normativos, sino también en tanto que imprimen una determinada perspectiva del derecho a la educación. Entendemos que las leyes por sí solas resultan insuficientes si no son acom-

pañadas de fuertes políticas públicas que se orienten tanto a garantizar el cumplimiento efectivo de dichas leyes, como a sostener la perspectiva que les dio origen. Resulta sumamente necesario que las normas se inscriban en un conjunto de medidas más amplias, que sean coherentes con la igualdad, la justicia, la solidaridad y el bien común no solo en el plano educativo, sino más allá de él” (p. 2).

2005, Ley N° 24.016 de Jubilación Docente.

2005, Ley N° 26.061 de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes.

2006: Ley Nacional de Educación (N° 26.206)

ANEXO NORMATIVO

1853, Constitución de la Nación Argentina, Primera Parte, Capítulo Primero, Declaraciones, derechos y garantías, Art. 14.-, sostiene que todos los habitantes de la nación gozan –entre otros- del derecho a enseñar y aprender, conforme a las leyes que reglamenten su ejercicio.

1884, Ley de Educación Común N° 1.420, Consagra la instrucción primaria obligatoria, gratuita y gradual.

1905, Ley N° 4.874, denominada Ley Láinez, establece la creación de escuelas primarias nacionales en las provincias.

1938, Ley 12.558, Ley Palacios, otorga asistencia médico-social a la niñez en edad escolar.

1991, Ley de Transferencia de los servicios educativos nacionales a las provincias y a la Ciudad de Buenos Aires, N° 24.049.

1993, Ley Federal de Educación N° 24.195.

1994, Reforma constitucional (Art 75. Inciso 19): otorga al Congreso Nacional la responsabilidad de sancionar leyes que organicen la educación, asegurando la responsabilidad indelegable del Estado, garantizando los principios de gratuidad y equidad de la educación pública estatal.

1995, Ley N° 24.521 de Educación Superior.

2004, Ley N° 25.864, Ley de garantía de duración del ciclo lectivo.

2005, Ley N° 26.058 de Educación Técnico Profesional.

2005, Ley N° 26.075 de Financiamiento Educativo.

BIBLIOGRAFÍA

- Abad, J. (2009) Usos y funciones de las artes en la educación y el desarrollo humano. En Jiménez, L., Aguirre, I. y Pimentel, L (coord.) Educación artística, cultura y ciudadanía. Ed. OEI y Fundación Santillana. Madrid. España.
- Bárcena, F. y Mèlich, J.C. (2000). La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración, hospitalidad. Paidós. Buenos Aires.
- Bruner, J. (1988). Realidad mental y mundos posibles. Ed. Gedisa. Barcelona.
- Castro, C. y Troiano, M.B. (2014). La enseñanza de Teatro en la Cárcel. Del imaginario recreativo a la concreción de un espacio centrado en lo teatral. Ponencia presentada en el II Encuentro Nacional de Prácticas y Residencias en Carreras Artísticas de Educación Superior - Profesores de Teatro. Facultad de Arte. UNICEN.
- Cullen, C. (2009). Entrañas éticas de la identidad docente. La Crujía. Buenos Aires.
- Finnegan F. y Pagano, A. (2007). El derecho a la educación en Argentina - Fund. Laboratorio de Políticas Públicas. Buenos Aires. <http://www.derechoshumanos.unlp.edu.ar/assets/files/documentos/el-derecho-a-la-educacion-en-argentina.pdf>
- Marchesi, A. (2009) Preámbulo. En Jiménez, L., Aguirre, I. y Pimentel, L. (Coord.) Educación artística, cultura y ciudadanía. Ed. OEI y Fundación Santillana. Madrid. España.
- Muñoz, V. (2011) El derecho a la educación: una mirada comparativa Argentina, Uruguay, Chile y Finlandia. Unesco. Oficina Regional para América Latina y el Caribe. Oficina de Santiago. En <http://portal.unesco.org/geography/es/files/15017/13230888961Estudio-comparativo-UNESCO-Vernor-Munoz.pdf>
- Nicastro, S. y Greco, M.B. (2012). Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación. Homo Sapiens Ediciones. Rosario.
- Santagada, Miguel. (s/f). Acerca de la identidad narrativa. Posturas teóricas y éticas de Charles Taylor y Paul Ricoeur. Versión Mimeo.

- Sverdlick, I. y Costas, P (2007). El Derecho a la Educación en Argentina: Del reconocimiento formal al reconocimiento efectivo. En <http://www.campanaderechoeducacion.org/v2/phocadownload/el%20derecho%20a%20la%20educacion%20argentina.pdf>
- Umpierrez, A. (2015) En Revista “El Musguito”. Centro Cultural Itinerante. Voluntariado Universitario. UNICEN. DOCUPRINT S.A. Buenos Aires.

Diálogos escuela secundaria y universidad. Ciclo de encuentro con escritores: formas de representaciones sobre Malvinas en la literatura nacional

*Carla Borghi
Pablo Dema
Silvina Barroso*

Equipo de trabajo: Juan Salinero, José Di Marco, Adriana Milanese, Cristina Giacobone, Camila Berardo, María Emilia Videla, Pamela Ferrero Leban, María Belén Urquiza

**Facultad de Ciencias Humanas
Universidad Nacional de Río Cuarto**

Organizaciones de la comunidad involucradas: Escuela Santa Eufrasia, Instituto San Buenaventura, Instituto Privado Galileo Galilei; Colegio Leonardo Da Vinci, IPEM 79 -Renato de Marco-, Centro Cultural Leonardo Favio de Río Cuarto - Secretaría de Cultura de la Provincia de Córdoba.

RESUMEN

El presente trabajo se enmarca en una de las problemáticas prioritarias para la agenda político-cultural de hoy, en el marco de dos conmemoraciones centrales para la Cuestión Malvinas: el 50° aniversario del “Alegato Ruda” y de la Resolución 2065 (XX) de la Asamblea General de Naciones Unidas. En este contexto, se considera importante instalar la discusión sobre el tópico en las escuelas secundarias y en la Universidad como forma de hacer visible un discurso que articula sentidos de identidad, de nacionalidad y de soberanía, entre otros y como estrategia de construcción de memoria social/pública abordada desde el campo de las memorias que, para el campo intelectual argentino, implica leer desde el paradigma de los DDHH ya

que no hay forma de pensar prácticas y políticas de construcción de memoria sin considerar la estrecha vinculación con el terrorismo de Estado en el contexto de la última dictadura cívico militar.

A partir de la consideración de Vitullo “*Malvinas es un malestar en la conciencia nacional al que el discurso político parece no poder enfrentarse pero la literatura sí*” (2012: 18), nos propusimos generar un ciclo de encuentro con escritores con quienes dialogar para acercar a los estudiantes de las escuelas, de las cátedras y público general a la literatura sobre Malvinas y desde donde generar un debate/diálogo público intergeneracional a partir de las posibilidades epistemológicas que se proponen desde la ficción.

Como forma de articular la construcción de la memoria social en relación con Malvinas en el espacio del aula y en el espacio público, nos propusimos -previo al encuentro con los escritores- incorporar a las propuestas curriculares de la escuela secundaria, en distintos cursos y asignaturas, el abordaje del tópico Malvinas, entendiendo que por su carácter problemático éste admite un tratamiento desde un paradigma de trabajo participativo, colaborativo y flexible que permita a los alumnos posicionarse como sujetos que -en tanto miembros en formación de un determinado entramado social- hacen memoria, llevan adelante prácticas de memoria y pueden, con la ayuda del docente, objetivar esas prácticas para reflexionar sobre ellas. Así se proyectó la construcción desde las aulas de un entramado de discusiones, que se articuló con la participación de los estudiantes de las escuelas en el ciclo de escritores y regresó a las aulas para densificar las reflexiones a partir de la elaboración de diferentes formatos textuales individuales o grupales.

El ciclo con escritores consistió en cinco encuentros entre abril y junio de 2016:

08/04: Fernando López: autor de la novela “Arde aún sobre los años”. (Campus de la UNRC).

06/05: Patricia Ratto: autora de las novelas “Trasfondo” y “Nudos” (salón de la UEPC).

18/05: Carlos Godoy: autor de la novela “La construcción” (Centro Cultural Leonardo Favio).

01/06: Patrio Pron: autor de las novelas “Una puta mierda” y “Nosotros caminamos en sueños” (Centro Cultural Leonardo Favio). En teleconferencia.

10/06: Gustavo Caso Rosendi: autor del poemario “Soldados” y excombatiente de la guerra de Malvinas (campus de la UNRC).

En cada uno de estos encuentros participaron estudiantes de una o más escuelas que previamente habían abordado la lectura de la obra correspondiente, además de formar parte de un proyecto mayor “Proyecto Interinstitucional Repensar Malvinas desde las escue-

las” en el que se propone que Malvinas sea algo más que una efeméride en el calendario escolar para constituirse en contenido de abordaje curricular y de discusión pública.

Articulado a este proyecto se propuso y se aprobó la creación de la cátedra abierta: “Malvinas: literatura, cultura, política y cine” (Res. CD 181/16), un PPI “Literatura, cultura y política: repensar Malvinas desde el discurso público educativo. Construcción de categorías analíticas desde la literatura y el cine” (Res. Rectoral 161/2016) todo enmarcado en un proyecto mayor aprobado y financiado por la SPU “Repensar Malvinas desde el discurso público/escolar. Construcción de categorías analíticas desde la literatura y el cine” (Res. SPU 3854/2015).

DIÁLOGOS ESCUELA SECUNDARIA Y UNIVERSIDAD. CICLO DE ENCUENTRO CON ESCRITORES: FORMAS DE REPRESENTACIONES SOBRE MALVINAS EN LA LITERATURA NACIONAL

Como docentes de la Universidad pública entendemos que ésta se debe a la sociedad que la sostiene. Es por ello que entendemos la articulación Universidad – Sociedad como una tarea comprometida con la transformación social y con la profundización de la democracia. Así, la extensión se constituye especialmente en un proceso de articulación social de carácter transformador que invita a seguir construyendo su sentido social a través de proyectos y actividades. En este sentido, las actividades desarrolladas constituyen parte del Proyecto “Repensar Malvinas desde el discurso público/escolar. Construcción de categorías analíticas desde la literatura y el cine” presentado en la convocatoria MALVINAS Y UNIVERSIDAD, aprobado y financiado por la SPU. (Res. Nº 3854/2015).

En el marco de la celebración de los 200 años de la Declaración de la Independencia Argentina acaecida, como es sabido, el 9 de julio de 1816, se torna indispensable reflexionar sobre un tramo de la historia argentina con-

temporánea: la Guerra de Malvinas. Deuda política si las hay... pero también necesidad imperiosa de un compromiso ético y moral a la hora de su abordaje. Cuestionada por la metodología de la guerra pero glorificada por su reclamo todavía vigente: la soberanía.

Es por ello que nos proponemos repensar Malvinas desde distintas dimensiones como la literatura, el cine, la cultura y la política, entre otras aristas de fuerte intervención en la construcción de subjetividades y discursividades. Las “Islas Malvinas”, “la cuestión Malvinas”, “la causa Malvinas”, “la soberanía sobre Malvinas”, “el colonialismo sobre Malvinas”, “los soldados de Malvinas”, “los veteranos de Malvinas”, “los excombatientes de Malvinas”, “los héroes de Malvinas”, “las víctimas de Malvinas”, “los muertos de Malvinas”, “la Guerra de Malvinas”... núcleos semánticos que configuran un entramado significativo que no termina de armar un(os) relato(s) explicativo(s) capaz de dar cuenta de la complejidad y densidad de sentidos, históricos, políticos, identitarios que se aglutinan alrededor de Malvinas. Entramado conceptual que (se) nutre (d) el sentido común y de sentidos reificados y naturalizados en esta cultura sin dar el salto a la construcción de categorías analíticas para la comprensión de, y el diálogo con, la experiencia social.

Vitullo sostiene que *“Malvinas es un malestar en la conciencia nacional al que el discurso político parece no poder enfrentarse pero la literatura sí”* (2012: 18). Ficciones “no autónomas”, configuradas en torno a un hecho real, que operan un permanente retorno desde el que instauran una práctica de la memoria (“hacen memoria”) sobre Malvinas: las Islas, la Guerra y sus significados identitarios fijos en el común sentir nacional. Es a partir del discurso público interpelado desde artefactos culturales (novelas, poesías, ensayos, films) y desde la voz de las múltiples subjetividades que nos proponemos darle forma analítica a dicho “malestar” en tanto reflexión necesaria para la construcción de identidades que permitan asumir el desafío de sostener epistemológica y políticamente el reclamo internacional por las islas en el futuro. Además, creemos que indagar sobre los múltiples sentidos de la “voz” Malvinas

-incluso antes de la guerra- como modo de revisar nuestras nociones de identidad, pertenencia y comunidad nos permitirá recuperar para las próximas generaciones nuevas posibilidades de reconocimiento, reencuentro y recuperación.

LA PROPUESTA

En este contexto, consideramos importante instalar la discusión sobre el tópico en las escuelas secundarias y en la Universidad como forma de hacer visible un discurso que articula sentidos de identidad, de nacionalidad y de soberanía, entre otros. Es fundamental para la construcción de nuevos conocimientos y el desarrollo de nuevos abordajes sobre una temática -Malvinas- que para Argentina es una política de Estado y un reclamo imprescriptible, tal como lo establece la Cláusula Transitoria Primera de la Constitución Nacional. De allí es que articulamos un Ciclo de Encuentros con Escritores, referentes de la literatura sobre Malvinas, con el abordaje en el campo de la cultura y el arte y en el campo de la educación, al conformar un equipo con docentes de escuelas secundarias y profesores responsables de programas de Literatura y Ciencia Política en la UNRC. En la programación de los encuentros con escritores buscamos reflejar la diversidad de miradas en torno a Malvinas con el fin de propiciar un abordaje múltiple, flexible y complejo. Se trata de autores que pertenecen a distintas generaciones y que van desde protagonistas de los hechos (Caso Rosendi) a jóvenes nacidos después de finalizada la Guerra (Godoy), pasando por autoras y autores de la generación de los combatientes (Ratto) y hasta un escritor exiliado (Pron), que aporta una mirada distinta sobre el fenómeno Malvinas. Creemos que la diversidad de perspectivas y de géneros involucrados (poesía y novela) contribuye a desplazar la cuestión de Malvinas de un lugar demasiado estático en el imaginario social.

Los escritores convocados dialogaron con los estudiantes de las escuelas, de las cátedras de Literatura y Ciencia Política de la Facultad de Ciencias Humanas, UNRC y con todas aque-

llas personas e instituciones interesadas en la temática que se acercaron a compartir los encuentros. Los mencionados Encuentros con Escritores se desarrollaron algunos en el campus de la universidad y otros en el centro de la ciudad de Río Cuarto y se centraron en la presentación del texto del autor invitado y una charla abierta sobre los interrogantes que surgen de los textos : se prevén la siguientes acciones:

- Recopilación de datos sobre escritores de distintas generaciones que hayan escrito ficción y obras testimoniales sobre Malvinas.
- Encuentro con escritores en los que participen las escuelas y las cátedras involucradas en el proyecto, además de la comunidad interesada
- Debate con los grupos de escuelas y estudiantes de las cátedras de Literatura Argentina II, Investigación Literaria y Estética (UNRC) sobre las motivaciones artísticas y políticas de los escritores y la recepción de las obras.
- Establecimiento de un diálogo intergeneracional que ponga en evidencia el modo en que se elabora la memoria colectiva sobre el tema de Malvinas
- Sistematización de los registros de las discusiones en el marco de los encuentros y los posteriores debates.

Las reflexiones y diálogos que emergieron a partir de esta experiencia se fundieron en procesos de enseñanza, propuestas curriculares de ambos niveles y/o actividades y/o talleres de discusión con los estudiantes de las escuelas y de la Universidad.

El ciclo con escritores consistió en cinco encuentros entre abril y junio de 2016:

08/04: Fernando López: autor de la novela “Arde aún sobre los años”. (Campus de la UNRC).

06/05: Patricia Ratto: autora de las novelas “Trasfondo” y “Nudos” (salón de la UEPC).

18/05: Carlos Godoy: autor de la novela “La construcción” (Centro Cultural Leonardo Favio).

01/06: Patrio Pron: autor de las novelas “Una puta mierda” y “Nosotros caminamos en sueños” (Centro Cultural Leonardo Favio). En teleconferencia.

10/06: Gustavo Caso Rosendi: autor del poemario “Soldados” y excombatiente de la guerra de Malvinas (campus de la UNRC).

A partir de las discusiones en el marco de los encuentros con escritores, de la lectura de las obras en los contextos de clase, de las construcciones y discusiones logradas desde los abordajes escolares de las novelas y los debates en el mismo ciclo, podemos advertir algunos desplazamientos en las representaciones de los estudiantes sobre Malvinas de ciertos sentidos fijos en la cultura. Al entrar en contacto con distintas discursividades: historia, ficciones, testimonios los estudiantes produjeron otros discursos: ensayos, informes de lectura, participación en foros de discusión, artículos de opinión desde los que como investigadores pudimos leer los desplazamientos antes mencionados.

El discurso de los estudiantes no escapa al tono trágico para referirse a la guerra, la condición de guerra injusta se repite en los ensayos y se condensa en epítetos dramáticos condenatorios. Es notable en sus producciones la fuerza de la denuncia hacia la última dictadura cívico-militar en relación a Malvinas (mandar chicos de 18 años a la guerra sin la preparación, el armamento, la vestimenta, la comida necesaria para hacerle frente, -solo en muy pocos casos se refieren a la violación de derechos humanos en el campo de batalla-) y cierto tono más neutro para referirse a la represión y violación de DDHH producido en el continente en contra de la población civil. Los estudiantes reproducen el discurso del lamento, que se impone tras la derrota en junio de 1982, y que construye víctimas (los excombatientes pasan a ser “los chicos”), respondiendo a la tradición de la neutralidad bélica argentina y apostando a las vías diplomáticas.

En todas las producciones (ensayos, artículos de opinión, foros) los estudiantes de diferentes cursos y colegios reflexionan sobre las implicancias de Malvinas como factor aglutinante de lo nacional, como elemento indispensable de la construcción de un nosotros capaz de otorgar una identidad colectiva que opera a través de un sistema simbólico: nombre, bandera, himno, panteón de héroes. Los trabajos de los estudiantes rescatan el uso político que el gobierno de facto hizo de ese nosotros, y de ese sentimiento nacionalista que genera Malvinas, para sostener su posición y la de Galtieri en particular, en un contexto de crisis y de reclamos (aunque el contexto de crisis y reclamo de marzo de 1982 no es recuperado en ninguno de los discursos. Se alude al contexto pero sin ahondar en él.)

Uno de los ejes sobre los que más críticos se muestran, independientemente de la escuela y del curso, es el papel de los medios de comunicación de la época. Entienden, sin excepción, que los medios fueron un instrumento de poder que en complicidad con el gobierno militar sostuvo hasta el último momento la versión triunfalista nacionalista manteniendo engañada a la sociedad civil. La construcción de la victimización de los soldados (pobres chicos) y de la sociedad civil (el dolor de los familiares, un pueblo que perdió a sus hijos) se filia a los excombatientes para hacer un cuerpo común, engañados/usados por el gobierno y por los medios. Esta fórmula consolatoria que funcionó en la Argentina pos dictadura como estrategia de formación de memoria colectiva fundada en el sostenimiento de una sociedad civil “inocente” que necesitó construirse como espectadora y víctima del horror, sin responsabilidades, sigue funcionando en el discurso escolar sin habilitar espacios para la reflexión sobre el apoyo de la población civil, sindicatos, agrupaciones políticas, empresarios a la guerra, y el rol de los MCM funciona como argumento acríptico para su justificación.

CONCLUSIONES

A partir del desarrollo del mencionado proyecto pudimos constatar la vigencia y la relevancia social de la cuestión Malvinas, evidente tanto en el interés de los estudiantes y docentes como en el hecho de que la SPU lanzara una convocatoria destinada a apoyar la construcción de nuevos aportes sobre el tema.

Consideramos que la apuesta de incorporar la dimensión artística (el encuentro con los escritores) resultó acertada en la medida en que permitió establecer nuevas articulaciones con el discurso histórico y político renovando los abordajes sobre la cuestión Malvinas. Estas acciones contribuyen al fortalecimiento de la memoria colectiva y la construcción de ciudadanía social y política.

Más allá de la necesidad de resarcimiento para las víctimas, entendemos que hacer memoria implica también la transmisión hacia las generaciones futuras. Que la memoria no es una y que irá variando, y que las nuevas generaciones quizás consigan tomar la distancia que hasta ahora nos impide formular discursos más claros para comprender Malvinas. Que esa memoria debe construirse valorando la ligazón entre el presente y ese pasado que insiste en su presencia por los efectos y huellas que ha dejado en este presente. Que es tarea de docentes e investigadores mantener viva la memoria allí cuando los lineamientos políticos parecen volverse opuestos a su sostenimiento, y tratar de propiciar que esa memoria sea una memoria viva, abierta, que escape al riesgo permanente de su “museización”. Este es nuestro aporte, nuestra propuesta de trabajo en las escuelas secundarias y en la Universidad para la construcción de una genuina “pedagogía de la memoria del horror”.

En la actualidad estamos trabajando en el proyecto de investigación: “Literatura, cultura y política: repensar Malvinas desde el discurso público educativo. Construcción de categorías analíticas desde la literatura y el cine” (SECyT, PPI 2016-2018). Res. Rectoral N°161/2016. En relación a las acciones de vinculación y extensión, creamos la Cátedra Abierta MALVINAS: Literatura, cultura, polí-

tica y cine en el marco de la Facultad de Ciencias Humanas, UNRC. (Res. CD. N°181/2016). Marcos desde los que proyectamos el trabajo sobre Malvinas en los próximos años.

BIBLIOGRAFÍA

- Vitullo, Julieta (2012) *Islas imaginadas La guerra de Malvinas en la Literatura y el Cine argentinos*. Buenos Aires: Ed. Corregidor.
- Gamarro Carlos (1999.) *Las islas*, de. Buenos Aires, Grupo Editorial Norma.
- Pron Patricio (2007). *Una puta mierda*, de. Buenos Aires, Cuenco de Plata.
- Ratto Patricia (2012) *Trasfondo*. Buenos Aires, Adriana Hidalgo editora.
- Caso Rosendi, Gustavo (2007) *Soldados*. Ministerio de Educación.
- Lorenz, Federico (2014) *Todo lo que necesitás saber sobre Malvinas*. Paidós.
- Chiaretta, Florencia y Filippi, Elisa (2014) “Representaciones antiépicas de la guerra de Malvinas” en *Síntesis* Núm 5, pp. 117-131, FFyL, UNC, Córdoba.
- Duch, Lluís. (2005). “La memoria que salva”, en Arellano, A. (coord.). *La educación en tiempos débiles e inciertos*, Barcelona:Anthropos, pp. 137-147.
- Halbwachs, Maurice (2004) [1925]: *Los marcos sociales de la memoria*, Barcelona:Anthropos Editorial.
- Jelin, Elizabeth (2002) *Los trabajos de la memoria*. Buenos Aires. Argentina: Ed. Siglo XXI
- Kohan, Martín y otros (1994) “Trashumantes de neblina” en *Revista Espacios*, nº 13, Dic. 1993- Marzo 1994, Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, pp. 82-86.
- Mélich, Jean –Carle (2006) “El trabajo de la memoria o el testimonio como categoría didáctica”. En *Revista Enseñanza de las Ciencias Sociales*, Núm 5, pp. 115-124, Universitat de Barcelona, Barcelona, España. www.redalyc.org/articulo.oa?id=324127625011
- Sarlo, Beatriz (1987) “Política, ideología y figuración literaria” en AAVV. *Ficción y política. La narrativa argentina durante el proceso militar*, Alianza Editorial Buenos Aires.

La inclusión educativa y el Derecho a la educación permanente

Lic. Diana Casañas
Lic. Laura Martínez
Lic. Jimena Ramírez
Prof. Mónica Pujol
Prof. Esteban Scotti

RESUMEN

Uno de los pilares de la Universidad Nacional de Lanús es el de democratización de la enseñanza y el derecho a la educación como una forma de construcción de ciudadanía.

Estos principios parten de la universidad como “servicio público”, lo cual supone que al ser financiada con recursos de la comunidad, sus acciones deben llegar a todos y, fundamentalmente a aquellos grupos que presentan mayor dificultad de acceso a la educación.

La Dirección de Educación Permanente realiza acciones de intercambio entre jóvenes y adultos mayores orientadas a: promover la Universidad como un espacio para que todas las personas tengan acceso a la educación y generar estrategias educativas que acerquen la Universidad a sectores vulnerables.

Stolkiner plantea que el acceso a los servicios surge de una combinatoria entre las “*condiciones y discursos de los servicios y las condiciones y representaciones de los sujetos y se manifiesta en la modalidad particular que adquiere la utilización de los servicios*” (Stolkiner y Otros, 2000).

Se podría decir que si una persona piensa, cree o se representa de una manera particular al sistema educativo universitario y al derecho de acceder al mismo, seguramente actuará y realizará prácticas acordes con esa forma de pensar.

En este sentido, los proyectos intergeneracionales implementados en forma conjunta entre OVO, EPA y escuelas medias de la comunidad local, constituyen un importante potencial para intervenir sobre los obstáculos vinculados al acceso e inclusión educativa. Los contactos entre distintas generaciones facilitan las relaciones de ayuda y de apoyo mutuo, los vínculos de afecto, son amplificadores de las redes sociales de los individuos, y promueven instancias de aprendizaje en el intercambio de saberes e informaciones.

Se considera que esta construcción de puentes permite un acercamiento a aquellos grupos menos favorecidos por las políticas educativas a lo largo de toda la trayectoria educativa de ambos grupos etarios.

A través de estas acciones, se promueve la apropiación de espacios universitarios por parte de los sujetos, garantizando el ejercicio de los derechos que competen a una ciudadanía plena.

Considerando como premisa fundamental la justicia social y la equidad en el acceso a la educación, se cree que las estrategias implementadas contribuyen al fortalecimiento de los principios que rigen la UNLa.

En el marco de las visitas que realizan las Escuelas Medias a la Universidad, guiadas por el equipo de Orientación Vocacional Ocupacional, desde el año 2015 surge la posibilidad de generar acciones en común entre los alumnos de la E.E.S.Nº 1 de Guernica y los alumnos mayores que concurren a los cursos y talleres de EPA (Educación Permanente de Adultos).

OBJETIVOS

O.G.: Generar estrategias educativas que acerquen la UNL a a los sectores menos favorecidos en su trayectoria educativa.

O.G.: Promover el intercambio generacional como elemento clave de la inclusión educativa.

O.E.: Estimular la apropiación del espacio universitario por parte de los jóvenes y adultos mayores.

O.E.: Favorecer la formación de lazos que promuevan la comunicación y aprendizaje generacional.

O.E.: Abordar los pensadores nacionales promotores de los valores y principios que identifican a la UNLa.

METODOLOGÍA

La metodología de intervención está orientada a constituirse en un facilitador de las articulaciones entre los distintos agentes involucrados: O.V.O. (Orientación Vocacional Ocupacional), E.P.A. (Educación Permanente de Adultos) y Escuela Secundaria N°1-Guernica.

El Servicio de Orientación Vocacional de la UNLa genera permanentemente vínculos con las escuelas de la zona, las cuales año tras año visitan la universidad y es así como surge la idea junto con EPA de realizar el 2do encuentro intergeneracional entre los alumnos del último año del secundario y los adultos mayores.

Respecto del perfil de los alumnos de la Escuela Secundaria, la cual cuenta con una matrícula estudiantil de 2600 alumnos, podemos mencionar algunas de sus características: en su gran mayoría la población escolar proviene de sectores socioeconómicos de mayor vulnerabilidad. Los padres de dichos alumnos, están en condiciones de precarización laboral, con empleos temporarios y o desocupados; además de otras problemáticas como familias uniparentales, conformadas por numerosos hijos. En cuanto el aspecto educativo, un alto porcentaje de los referen-

tes familiares no han concluido y a veces ni siquiera han iniciado la educación secundaria. Tampoco suelen tener proyectos a largo plazo, subsiste la cultura de la inmediatez y en algunos casos carecen de la esperanza de un futuro mejor.

En cuanto al perfil de los adultos mayores, los alumnos presentan características socioeconómicas con un fuerte sesgo de clase media, con recursos tanto económicos como culturales que le permiten acceder a las propuestas educativas de la universidad. Es de destacar que el 46% de los adultos mayores participantes tienen estudios terciarios o universitarios, y el 40% estudios medios. Estos porcentajes contrastan con los datos que se manejan a nivel nacional, dónde el grupo más representativo es aquel que culminó sus estudios secundarios.

La propuesta para convocar a ambos grupos fue retomar el Seminario “La Universidad a través de sus pensadores”, que realizaron los adultos mayores acerca de los pensadores nacionales que dan nombre a los edificios de la UNLa.

En forma conjunta se realizó un recorrido comprensivo de las diferentes personalidades que dan nombre a los edificios del predio universitario de la UNLa. Hombres y mujeres del pensamiento social, político y cultural argentino fueron motivo de investigación por parte de los alumnos de ambos grupos etáreos. Leopoldo Marechal, Arturo Jauretche, Juana Manso, Armando Discépolo entre otros fueron el hilo conductor que entrelazó a las distintas generaciones.

Agrupados en forma heterogénea, manifestaron sus saberes con una técnica grupal, donde no faltó el aspecto lúdico y la camaradería. Además se proyectaron videos realizados por los adolescentes sobre los autores que motivaron el encuentro.

CONCLUSIONES

Esta experiencia dio cuenta que para ambos grupos, jóvenes y adultos mayores, relacionarse, compartir un juego para el cual hubo que estudiar a los pensadores nacionales, intercambiar ideas, exponerlas, se convirtió en un verdadero acto educativo.

Consideramos que los contactos entre distintas generaciones facilitan las relaciones de ayuda y apoyo mutuo, los vínculos de afecto. Promueven instancias de aprendizajes en el intercambio de saberes.

Advertimos que la enseñanza superior no es una vivencia cotidiana o cercana a las experiencias de estos grupos etareos.

En contraste con lo que nos indican los porcentajes sobre la alta escolarización de los adultos mayores, los mitos y prejuicios en torno a la inclusión en estos espacios universitarios en esta etapa de la vida, persisten en igual o mayor grado que en estos jóvenes.

Sabemos que el sistema educativo no cambia de arriba hacia abajo. En sociedades injustas, polarizadas como la nuestra, la escuela tiende a reproducir estas diferencias, aun cuando el objetivo manifiesto sea la ampliación de derechos. La escuela debe tener en cuenta el entorno de los alumnos, empoderando su autonomía para que puedan establecer relaciones enriquecedoras tanto social como culturalmente. La iniciativa de aprender y prepararse para enfrentar un futuro es decisión en gran parte de los estudiantes, pero resulta más enriquecida si hay una propuesta interesante y convocante.

Encontramos un punto en común en el desafío de incentivar en ambas poblaciones la inquietud y necesidad de la continuidad de los trayectos educativos, apostando a la idea de una educación permanente a lo largo de toda la vida.

El derecho a la educación en estos contextos actuales implica defender la universidad pública como un deber y un derecho. Que las diferencias generacionales pueden ser un mito como otros y que se puede congeniar en ideales y metas. Ambas generaciones expresaron sentirse identificados con un mural que enfatizaba: "Yo puedo".

RESULTADOS LOGRADOS

Se destaca la sistematización de este tipo de experiencias y la elaboración de un trabajo colectivo entre la Universidad y la Escuela Secundaria.

Como resultado inesperado, se observaron expresiones de asombro y júbilo y una comprensión de la Universidad Nacional no como un lugar sólo para "los elegidos", algo inalcanzable, sino como una posibilidad concreta, una meta real y posible.

Se considera que las acciones implementadas contribuyen al fortalecimiento de los principios que rigen la Universidad de Lanús como un espacio para que todos y todas tengan un acceso a la educación.

De esta forma se promueve la apropiación de los espacios universitarios por parte de los sujetos, garantizando el ejercicio de los derechos que competen a una ciudadanía plena.

BIBLIOGRAFÍA

- Engler, T. y Peláez, M. (2002). “Más vale por viejo”. Banco Interamericano de Desarrollo.
- Pérez, A. y Krichesky, M. (2015). “La escuela secundaria en el foco de la Inclusión Educativa. Investigación, desafíos y propuestas”. UNdAv Ediciones. Buenos Aires.
- Rascovan, S. (2003). “Subjetividad de la época. La identidad vocacional interrogada”. En Revista y Actualidad Psicológica.
- Sanchez Martinez, M. (2009). “Intergeneracionalidad y envejecimiento activo de las personas mayores”. Colección Manuales y Guías. IMSERSO. España.
- Stolkiner y otros (2000). Ficha de Cátedra de Salud Pública/Salud Mental-Cátedra 2. Facultad de Psicología. UBA. Buenos Aires.
- Yuni, José A. (2003) “La educación para personas mayores: ¿Una forma de afirmación positiva del derecho a la educación?” CONICET/ UNCa.

Las actividades de extensión universitaria como indicadores de progresividad de los derechos humanos

*Monteverde Norma
Pioli Mariana
Miño Carolina
Gallay Omar
Vitello María Elina*

**Facultad de Ciencia y Tecnología
UADER**

RESUMEN

En este trabajo presentamos actividades de intervención comunitaria, realizadas por docentes y estudiantes del Profesorado en Biología de la Facultad de Ciencia y Tecnología sede Concepción del Uruguay de la UADER, participando también no docentes.

Las mismas han sido orientadas al reconocimiento pleno de los Derechos Humanos, confirmando visibilidad y protagonismo a niños que concurren a escuelas situadas en barrios periféricos y promoviendo la construcción y el fortalecimiento de relaciones intergeneracionales con adultos mayores, acorde al concepto de discriminación positiva.

Funcionarios provinciales y municipales, directivos de organizaciones, miembros de la comunidad educativa de escuelas visitadas, responsables y personal de hogares geriátricos, familiares de las personas participantes, brindaron apoyo y acompañamiento para la ejecución de las iniciativas propuestas.

Normas Internacionales, Nacionales y Provinciales protegen sus derechos y fomentan su reconocimiento pleno, garantizando la igualdad formal, la Constitución Argentina en la reforma de 1994, incorpora en el artículo

75 inciso 22, diversos tratados internacionales como la Convención Sobre los Derechos del Niño, además constituye un avance importante en referencia a las personas adultas mayores proclamando derechos “de igualdad, dignidad humana, no discriminación, seguridad social, salud, alimentación y asistencia, entre otros que cobran especial significación en la mayor edad.”

La Ley 26.061 de 2005 expresa la obligatoriedad de aplicación de la Convención y crea la Secretaría Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia (artículo 43) y la figura del Defensor de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes (artículo 47).

En junio de 2015 Argentina es uno de los primeros países que adhirió a la Convención Interamericana sobre Derechos de las Personas Mayores, este nuevo estándar en materia de derechos, se constituye en un precedente a nivel mundial, siendo la primera región que cuenta con una herramienta vinculante para proteger y promover los derechos de las personas mayores, así la Convención ingresa al Sistema Interamericano de Derechos Humanos.

A nivel provincial la Constitución en su Sección I Declaraciones, Derechos y Garantías establece en el Artículo 18: “...la protección

integral de los niños, niñas y adolescentes, en especial aquellos en situación de carencia..." y "reconoce a los Adultos Mayores el pleno ejercicio de sus derechos, brindándoles asistencia, seguridad y previsión social. Promueve la conciencia de respeto y solidaridad entre las generaciones. Y los protege contra toda violencia", también la Ley Provincial 9861 de 2008 promueve la protección integral de los derechos del niño, el adolescente y la familia.

El reconocimiento hacia los adultos mayores adquiere particular relevancia si se tiene en cuenta que Argentina atraviesa un proceso de transición demográfica avanzada, contexto en el cual Entre Ríos muestra un sostenido incremento de la población adulta mayor, tendencia que se profundizará en el futuro.

La Universidad Autónoma de Entre Ríos propicia el desarrollo de actividades acorde al principio de igualdad y no discriminación, efectuadas como acciones educativas y socio-culturales, lo que incide en la transición para el logro de igualdad sustantiva, proceso en el cual indicadores de proceso y resultado permitirán monitorear acciones tendientes a lograr el ejercicio pleno de los derechos humanos de estos grupos etarios.

OBJETIVO GENERAL

Analizar desde la perspectiva de la progresividad de los Derechos Humanos actividades de extensión universitaria realizadas en la comunidad de C. del Uruguay.

Objetivos específicos:

Considerar los instrumentos desarrollados por el Estado para alcanzar los estándares comprometidos por las normativas, (indicadores de proceso y resultado) para implementar estos derechos.

Propender a la génesis de prácticas integrales, desde miradas interdisciplinarias y perspectivas interinstitucionales, para abordar problemáticas concretas.

Recopilar las experiencias extensionistas en esta temática para su ulterior análisis y sistematización.

Fortalecer la articulación Universidad-comunidad, afianzando el ejercicio pleno de los derechos humanos en grupos vulnerables y la construcción de una sociedad para todas las edades.

METODOLOGÍA

Para alcanzar los objetivos propuestos se realizó el abordaje y exhaustiva lectura del marco normativo Internacional, Nacional y Provincial tendientes a garantizar los Derechos Humanos de los grupos seleccionados.

De dicha lectura se escogieron los instrumentos desarrollados por el Estado que procuran tender al logro de estos estándares comprometidos.

Se efectuaron actividades de articulación entre los estudiantes y docentes en UADER, con funcionarios del Estado provincial y municipal, referentes de organismos Nacionales (PAMI Agencia Local), responsables de instituciones de residencia de adultos mayores y otras organizaciones comunitarias comprometidas con la temática de los Derechos Humanos (Cooperativa Río Uruguay Seguros – Programa RSE). Se procuró generar complementariedad de miradas, privilegiando la ejecución de acciones tendientes a garantizar el enfoque de protección de derechos de los participantes.

Realizadas las experiencias extensionistas se analizaron desde la perspectiva de los indicadores de proceso e indicadores de resultado, procurando su sistematización ulterior para futuras instancias vinculadas a la temática de los Derechos Humanos.

Se procuró fortalecer la articulación Universidad-comunidad, logrando el reconocimiento institucional de proyectos comunitarios que obtuvieron financiamiento externo y realizando también la difusión a través de diferentes medios locales (radiales, televisivos, publicaciones impresas y a través de Internet)

Se participó en Jornadas y Congresos locales, provinciales y nacionales, socializando las actividades de extensión universitaria llevadas a cabo como espacio para la promoción de los Derechos Humanos.

Simultáneamente se fomentó el afianzamiento en valores morales de los estudiantes: empatía, respeto y compromiso con la comunidad local a través de la participación social responsable y solidaria.

DESARROLLO

Se realizaron reuniones previas a la ejecución de actividades con responsables institucionales, emisoras locales, directivos de escuelas, entre otros actores locales involucrados.

Se efectuaron reuniones periódicas presenciales o virtuales con asesores externos y miembros de equipos de Proyectos, responsables institucionales de organismos nacionales, provinciales y municipales, responsables de entidades que otorgaron financiamiento y acompañaron la ejecución de acciones.

Se visitaron centros de integración comunitaria escuelas, radios, bibliotecas, talleres Upami, hogares geriátricos, espacios verdes urbanos, para realizar actividades.

Se utilizaron diferentes estrategias acorde al tipo de actividades implementadas, las cuales han iniciado su ejecución en el año 2012 y continúan actualmente, se citan algunas a continuación:

- plantado de especies arbóreas nativas (Actividad por el Día del Árbol en Hogar de Adultas Mayores “San Vicente”)
- proyección de videos y concientización sobre medio ambiente y especies nativas (Jornada de Jardines Botánicos),
- acondicionamiento y construcción de jardines en hogares geriátricos con los residentes designando jardineros expertos que continuarían el cuidado posteriormente (Proyecto “De Jardineros & Jardines”)

- diseño y armado de jardines exteriores en escuelas situadas en barrios periféricos con la participación de niños y personal del establecimiento educativo e invitando a la familia (Proyecto “Espacios Verdes Inclusivos”),
- acompañamiento a adultos mayores institucionalizados en actividades de huerta en el marco de actividades de PAMI (Programa “Raíces y Retoños”),
- génesis de oportunidades de interrelación a través de la transmisión e intercambio de experiencias entre adultos mayores y niños de la comunidad (Proyecto “Yo te cuento, tú me cuentas”)

Las actividades se desarrollan durante el ciclo lectivo, cuando los alumnos se encuentran asistiendo a la Universidad para el cursado de su carrera.

Se presenta a continuación un ejemplo:

El Proyecto “Yo te cuento, tú me cuentas” procuró crear oportunidades de interrelación a través de la transmisión e intercambio de experiencias entre adultos mayores y niños de la comunidad de Concepción del Uruguay, exponiendo los unos experiencias y vivencias y los otros nuevas formas de pensar y conducirse, rescatando semblanzas e involucrándolos en una actividad histórico-pedagógica. A la vez, se procuró situar a los niños en épocas pasadas, cuando los medios tecnológicos, formas de vida, etc. eran muy distintos a los actuales.

El Proyecto tuvo como base el ámbito del Museo de Ciencias Naturales del Profesorado en Biología de la Facultad de Ciencia y Tecnología de la UADER, ya que desde el año 2012 se incorporó a distintas actividades pedagógicas y culturales que tienen como protagonistas a los adultos mayores.

Reforzó ese aspecto, la presencia en la Facultad de los talleres UPAMI (Universidad Para Adultos Mayores Integrados), cuyos asistentes se sintieron compenetrados y decididos a participar.

El objetivo fundamental de esta iniciativa, fue el de fortalecer las relaciones intergeneracionales, teniendo como específicos el rol social, los valores morales y la perspectiva de los derechos humanos.

La metodología aplicada estuvo centrada en la modalidad de taller participativo, instrumentando técnicas de intercambio verbal, participación y estimulación de la memoria de los participantes mediante la presentación de fotografías de épocas pasadas (oficios, trabajos, costumbres, etc.) y también objetos personales de los mayores que intervinieron, los cuales oficiaron de “disparador” de la curiosidad infantil.

Se contó con la valiosa colaboración de los distintos establecimientos escolares contactados para el desarrollo de los talleres.

El avance del Proyecto, tuvo instancias bien diferenciadas.

Una primera fue realizar encuentros formativos con adultos mayores voluntarios, desde una perspectiva pedagógica, para familiarizarse con diversos aspectos que hacen el enfrentar a niños en un establecimiento escolar y ensayar estrategias de comunicación efectiva.

La segunda, consistió en apersonarse en las aulas de las escuelas primarias de los centros educativos de la ciudad que previamente habían sido visitados por los responsables del Proyecto, a fin de sugerir se realizaran actividades de reflexión junto a los docentes, como paso previo a la visita de los adultos mayores.

Luego al concretarse la visita dando inicio a la ejecución se realizó el primer Taller participativo en la Escuela N° 116 “Madre Teresa de Calcuta”, se estableció un animado intercambio de anécdotas, recuerdos y vivencias, ilustrado por los elementos de antaño que llamaron poderosamente la atención de los niños (Teléfono a disco, pulsador telegráfico, calentadores, lanza contra incendios, etc.) y con los cuales pudieron interactuar.

También se hizo entrega de material impreso para la Biblioteca de la institución, “Carta de Derechos de los Adultos Mayores”, “Guía para el autocuidado de Adultos Mayores” de la Bi-

blioteca Virtual del Ministerio de Desarrollo Social de la Nación y material que fuera diseñado especialmente para el Proyecto, los cuales serán de utilidad para trabajar luego en el ámbito escolar el tema de adultos mayores y derechos humanos, entre otros.

Finalizado el taller, se sirvió un refrigerio compartido por todos los participantes.

El balance del encuentro resultó muy positivo, colmando las expectativas que se habían generado y cumpliéndose satisfactoriamente con los estamentos planteados en los objetivos del Proyecto, tomándose experiencias y reflejando iniciativas con vista a la realización de los restantes talleres. Los adultos mayores quedaron gratamente satisfechos por la acogida recibida y por el interés y atención demostrado por los niños.

Las relaciones intergeneracionales son posibles en el ámbito escolar y proponen una manera distinta de reconocimiento del adulto mayor, quién se siente virtuoso de rescatar en su pasado experiencias y bondades que ilustran a los hombres del futuro.

De esta manera, pudo constatarse que el medio escolar resultó propicio para incentivar las relaciones intergeneracionales, promoviendo la equidad y tolerancia entre personas de distintas edades y la posible conversión de los niños en agentes multiplicadores de las vivencias obtenidas, tanto entre sus pares como en el seno de sus familias y medio social.

Es importante considerar que Argentina, inmersa en el contexto latinoamericano y de envejecimiento mundial atraviesa un proceso de transición demográfica avanzada, disminuyendo las tasas de mortalidad y natalidad. Así, según datos INDEC, la cantidad de personas de más de sesenta años crece anualmente, y acorde a la distribución regional, la provincia de Entre Ríos muestra un progresivo y sostenido incremento de la población adulta mayor, tendencia que se prevé se profundizará en el futuro.

En este entorno, la satisfacción de sus necesidades no se vincula únicamente a alimentación, vivienda, salud, etc., sino también

a la necesidad de recrearse, divertirse, ser útiles, participar de las decisiones políticas e integrar redes sociales, lo cual contribuye al mejoramiento de su calidad de vida. Estas necesidades, no eran hace algunos años consideradas por los especialistas ni estaban como prioridad en la agenda política.

Diferentes Organismos Internacionales han reconocido su importancia, mediante normas donde estipulan derechos de los adultos mayores, así en los *“Principios de las Naciones Unidas en favor de las Personas de edad”*, (Asamblea General de Naciones Unidas, 1991), se establecen los conceptos de independencia, participación, atención, autorrealización y dignidad, postulando un cambio de paradigma hacia la vejez.

El Protocolo de San Salvador (Adicional a la Convención Americana sobre Derechos Humanos), que data de 1988, establece en su Artículo 17. “Protección de los Ancianos: Toda persona tiene derecho a protección especial durante su ancianidad. En tal cometido, los Estados partes se comprometen a adoptar de manera progresiva las medidas necesarias a fin de llevar este derecho a la práctica y en particular a:

a. proporcionar instalaciones adecuadas, así como alimentación y atención médica especializada, a las personas de edad avanzada que carezcan de ella y no se encuentren en condiciones de proporcionársela por sí mismas; b. ejecutar programas laborales específicos destinados a conceder a los ancianos la posibilidad de realizar una actividad productiva adecuada a sus capacidades respetando su vocación o deseos; c. estimular la formación de organizaciones sociales destinadas a mejorar la calidad de vida de los ancianos.”

La Constitución Nacional, en el artículo 75 inciso 23, reconoce competencia al Congreso para dictar normas y promover medidas de acción positiva que garanticen la igualdad real de oportunidades y de trato, y el pleno goce y ejercicio de los derechos consagrados en favor de determinados grupos humanos, entre ellos los ancianos.

Desde esta perspectiva, se genera un cambio en el modo en que el Estado y los Organismos Estatales se vinculan con las personas adultas mayores, a través del diseño de políticas que fomenten la inclusión y promoción del envejecimiento activo, teniendo como objetivo al implementarlas el brindar prestaciones que logren la prevención en salud y la participación e integración del adulto mayor como ciudadano en su escenario social.

Esta situación, plantea desafíos especiales para el siglo XXI, que hacen imprescindible preparar a los trabajadores de la educación, la salud y a las sociedades para que atiendan las necesidades de los adultos mayores: adecuada formación de los profesionales; formulación de políticas sostenibles en materia de atención a largo plazo, desarrollo de servicios y entornos adaptados a las necesidades de las personas mayores.

Hatton-Yeo y Ohsako sostienen que los programas intergeneracionales operan como vehículos para el intercambio determinado y continuado de recursos y aprendizajes entre las generaciones más viejas y las más jóvenes para lograr beneficios individuales y sociales, contribuyendo a la mejor calidad de vida de las personas.

McClusky por su parte considera a los participantes - jóvenes y mayores- como integrantes de una comunidad de generaciones que, precisamente por ser diferentes entre sí, pueden crear un espacio para la comunicación, el diálogo, el encuentro y el aprendizaje.

Investigaciones de UNESCO aseveran que las acciones intergeneracionales exitosas demuestran beneficios mutuos para los participantes, establecen nuevos papeles sociales y/o nuevas perspectivas para los participantes jóvenes y viejos, deben incluir al menos dos generaciones no adyacentes y sin lazos familiares, promueven el conocimiento aumentado y la comprensión entre las generaciones más jóvenes y más viejas y el crecimiento de la auto estima para ambas generaciones.

Manes por su parte sustenta que la interacción entre seres humanos resulta crucial para la supervivencia: diversos estudios han

demostrado que personas que viven aisladas tienen menos expectativa de vida, se enferman más, tienen una peor performance en pruebas cognitivas y reportan niveles descendidos de felicidad. Esta interacción supone una relación que no se justifica sólo en la proximidad sino además en el vínculo que se establece con el otro.

RESULTADOS

Analizando desde la perspectiva de los Derechos Humanos, las actividades desplegadas a través de este Proyecto de Extensión, que recibió financiamiento del Ministerio de Desarrollo Social de la provincia de Entre Ríos, se constituyen en indicadores de proceso de lo instituido por los indicadores estructurales (el marco normativo precitado).

Por su parte, las expresiones vertidas por las personas adultas mayores participantes, el compromiso renovado y genuino interés, pueden considerarse indicadores de resultado de independencia, participación, atención, autorrealización y dignidad, promoviendo en la sociedad un cambio de paradigma hacia la vejez. Los resultados obtenidos evidencian la motivación y el interés manifestado por los mayores y una nueva imagen sobre la vejez en la comunidad.

Las acciones de extensión desarrolladas son un claro indicador de progresividad en el afianzamiento de los Derechos Humanos de las personas adultas mayores residentes en la comunidad.

Un hecho muy promisorio y alentador, fue el reconocimiento dado por el Consejo Directivo de la Facultad de Ciencia y Tecnología de la UADER, al declarar de "Interés social" al Proyecto "Yo te cuento, tú me cuentas" (Resolución CD - FCyT N° 0428/16).

Este proceder evidencia la relevancia obtenida en la ejecución del mismo y su inserción en la sociedad, validando su pertinencia como actividad de extensión universitaria por excelencia.

En referencia a los indicadores de resultado, y la protección de los derechos de la vejez adoptando medidas tendientes a lograrlo, nos hallamos en la concreción de políticas públicas que están vinculadas a las concepciones de envejecimiento activo, derechos y ciudadanía.

En el Siglo del Bicentenario nuestro país ha encarado con claridad y determinación, la adopción de medidas tendientes a lograr la resolución de varios problemas tomando como referencia parámetros internacionales, y a través de políticas activas que privilegien la protección de los derechos humanos y calidad de vida de las personas adultas mayores, así como el mejoramiento cualitativo de las prestaciones que brinda el Estado, la Universidad Autónoma de Entre Ríos ha concretado acciones mediante convenios para la ejecución de diversos Programas vinculados a promover el ejercicio pleno de los Derechos Humanos, en el ejemplo analizado a través del Programa de Formación de Cuidadores Domiciliarios, destinado a formar recursos humanos para atender a personas adultas mayores en sus hogares evitando institucionalizaciones innecesarias y permitiendo su participación social y desarrollo de actividades cotidianas, acrecentando su calidad de vida.

Como acciones futuras surge la propuesta de instituir un espacio al interior de la universidad que permita la construcción de perspectivas teóricas y propuestas de trabajo alternativas para el abordaje de diferentes situaciones vinculadas a la temática del adulto mayor privilegiando los derechos humanos; modificación de actitudes estigmatizantes, capacitación permanente, socialización de saberes y experiencias de quienes trabajan en el campo de la vejez en nuestra provincia y con quienes son la población objetivo de estas actividades.

BIBLIOGRAFÍA

- Ayala, Natalia (2003) “Derechos humanos y globalización. Un análisis preliminar para América Latina”. Documentos de discusión global.www.globalizacion.org
- Alcaíno Palma, P. (2006) “Ancianismo y medios de comunicación. Los discursos sobre la vejez en la prensa escrita chilena”
- http://www.tesis.uchile.cl/tesis/uchile/2006/alcaino_p/sources/alcaino_p.pdf
- Aranibar, (2001) *Acercamiento conceptual a la situación del adulto mayor en América Latina*. Serie Población y Desarrollo. Celade, CEPAL, Santiago de Chile.
- Blanco R. (2010) *La vejez y el envejecimiento en el siglo XXI*, Editorial Dunken.
- Buz, J. y Bueno, B. (2006) “Las relaciones intergeneracionales”. Madrid, Portal Mayores, Informes Portal Mayores, nº 66.
- Comisión Europea (2005) “Frente a los cambios demográficos, una nueva solidaridad entre generaciones”. Libro Verde. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- Dabove et al (2008) “Aportes para el pleno reconocimiento Constitucional de los Derechos de los ancianos”
- Dabove María Isolina. (2014) Las residencias gerontológicas en el derecho de la vejez: panorama normativo en Argentina, Revista de la Facultad, Vol. V N° 2 Nueva Serie II
- Goffman E. (2006) *Estigma. La identidad deteriorada*. Amorrortu editores. Buenos Aires. Capítulo I.
- Hatton-Yeo, A. y Ohsako, T. (eds.) (2001): *Programas Intergeneracionales: Política*
- *Pública e Implicaciones de la Investigación. Una Perspectiva Internacional*. Instituto de la UNESCO para la Educación. Hamburgo.
- Huenchan, Sandra (2013) “Perspectivas globales sobre la protección de los derechos humanos de las personas mayores, 2007-2013” Documento de Proyecto. Naciones Unidas - CEPAL - UNFPA

- Lain Entralgo P. (1961) *Teoría y realidad del otro. Otredad y Proximidad*. Revista de Occidente. Madrid.
- Loewy M. (2004) “La vejez en las Américas en Perspectivas de Salud”, La revista de la Organización Panamericana de la Salud. Volumen 9, Número 1.
- Ludi M. (1997) *Llegar a Viejo*. Editorial de la Universidad Nacional de Entre Ríos.
- Manes F. (2012) “El vínculo con los demás sostiene nuestra propia vida) en Diario Clarín, 25/11/2012. Buenos Aires.
- Mignone Emilio. (1996) “Los derechos económicos, sociales y culturales en las Constituciones Políticas de los países del cono sur de América”. Serie: Estudios Básicos de Derechos Humanos.
- Novelli Mariano (2006) “Los derechos constitucionales de los ancianos en la Argentina”. Editorial Dunken.
- Protocolo adicional a la convención americana sobre derechos humanos en materia de derechos económicos, sociales y culturales, “Protocolo de San Salvador” - (Adoptado en San Salvador, El Salvador, el 17 de noviembre de 1988, en el decimoctavo período ordinario de sesiones de la Asamblea General)
- Ventura-Merkel, C. y Lidoff, L. (1983): *Program Innovation in Aging: Community Planning for Intergenerational Programming*. National Council on Aging. Núm 8. Washington.
- <http://inadi.gob.ar/>
- <http://inadi.gob.ar/promocion-y-desarrollo/proyectos/proyecto-de-adultos-mayores/>
- <http://inadi.gob.ar/wp-content/uploads/2013/08/politicas-publicas-para-la-inclusion-y-la-igualdad1.pdf>
- <http://inadi.gob.ar/wp-content/uploads/2014/01/mapa-de-la-discriminacion-2013.pdf>
- <http://www.cnm.gov.ar/>
- <http://www.desarrollosocial.gob.ar/noticias/argentina-adhirio-a-la-nueva-convencion-interamericana-sobre-la-proteccion-de-ddhh-de-los-mayores/>

- http://www.eclac.cl/publicaciones/xml/7/38297/OD7_Proyeccion_Poblacion.pdf
- <http://www.entrerios.gov.ar/CGE/normativas/leyes/constitucion-de-entre-rios.pdf>
- <http://www.infoleg.gov.ar/>
- <https://www.entrerios.gov.ar/dec/paginas/censoercont.html>
- http://www.unicef.org/argentina/spanish/manual_imprensa-baja.pdf.

Las plantas medicinales en el territorio: la experiencia con el Hospital Sommer

*Almada Cabrera, Aimé
Rodríguez Morcelle, Martín
Gabucci, Laura
Lus, Bruno
Costaguta, Mariana*

Universidad Nacional de Luján
Organizaciones de la comunidad involucradas:
Hospital Nacional Baldomero Sommer

RESUMEN

El proyecto de extensión “Las plantas medicinales en la atención primaria de la salud de los habitantes de Luján” tiene entre sus objetivos el rescate de saberes que sobre el tema tiene la comunidad, además de la promoción del uso responsable de las plantas medicinales en la atención primaria de la salud.

El trabajo relata las experiencias compartidas durante un año y medio entre el proyecto de extensión de la Universidad Nacional de Luján y el Hospital Nacional Baldomero Sommer (HNBS) localizado en el partido de Gral. Rodríguez (Buenos Aires).

La población que vive en los barrios conformados dentro del predio del hospital proviene de diferentes lugares del país, debido a que fueron derivados a esta institución cuando se les detectó la enfermedad del Mal de Hansen. Algunos se trasladaron con sus familias y otros las conformaron en su nuevo lugar de residencia. Las provincias de las cuales emigraron principalmente son Entre Ríos, Corrientes, Misiones, Chaco y Formosa. Además, residen allí una gran cantidad de familias inmigrantes de Paraguay. La franja etaria mayoritaria de la población es mayores de 40 años. Esta comunidad tan particular tiene una riqueza inconmensurable en saberes

acerca de plantas, incluidas las medicinales. La reunión de los profesionales del área de Gestión Territorial del HNBS y de los miembros del proyecto generó varios encuentros con la comunidad que reside en el hospital. En el marco del curso de “Promoción de la salud y abordaje territorial” dictado por dicha área se incorporó a los contenidos la temática de las plantas medicinales y fueron realizados dos charlas y talleres, organizados conjuntamente.

Además, se logró la implantación de un jardín de plantas medicinales en uno de los barrios ubicado dentro del hospital. El jardín fue el lugar de encuentro y el disparador de un espacio semanal que permitió conformar un grupo llamado “Nuestras Raíces” propiciando el intercambio de saberes entre la comunidad del hospital y el equipo de gestión territorial. Fueron realizados también dos talleres en el invierno de 2015 y de 2016 titulado “Las plantas que nos ayudan a pasar el invierno”. En ellos fueron elaborados, en conjunto con la comunidad de manera artesanal, diferentes preparados medicinales; jarabes de cebolla, de malva y eucalipto, crema descongestiva y quemadillo fueron algunas de las recetas preparadas y compartidas en estos espacios.

El trabajo articulado se sigue sosteniendo, en un esfuerzo por potenciar saberes, capacidades y recursos entre ambas instituciones, que han logrado enmarcar este trabajo en un convenio que lo refleja.

OBJETIVOS

- Rescatar saberes que tiene la comunidad sobre el uso de plantas medicinales.
- Promover el uso responsable de las plantas medicinales en la atención primaria de la salud.
- Articular con el área de Gestión Territorial del Hospital Nacional Baldomero Sommer.

METODOLOGÍA

Para acercarnos a los objetivos propuestos utilizamos estrategias de corte cualitativo combinadas con cuantitativas (Souza Minaño, 2009). La metodología propuesta es la investigación-acción participativa (IAP), dicho término fue acuñado por K. Lewin, perteneciente a la escuela británica en 1947, para describir una forma de investigación, una actividad emprendida por grupos o comunidades con el objeto de modificar cierta circunstancia. Las prácticas sociales se consideran como actos de investigación o teorías en la acción, que han de evaluarse en relación con su potencial para llevar a cabo cambios apropiados.

Se pretende así no sólo describir los problemas, sino también generar conjuntamente con la comunidad los conocimientos necesarios para definir acciones adecuadas, que estén en la línea del cambio. Además, intenta transformar y mejorar la realidad social en la que está inserta. El objetivo prioritario de la investigación-acción consiste en mejorar la práctica; así la producción y utilización del conocimiento se subordina a este objetivo fundamental y está condicionado por él. Apunta a la producción de un conocimiento propositivo y transformador, mediante un proceso de debate, reflexión y construcción

colectiva de saberes entre los diferentes actores de un territorio, con el fin de lograr la transformación social. El proceso de IAP no culmina con la producción de conocimientos, sino que actúa frente a las realidades sociales, considerando para su transformación la voz de los actores. La IAP apunta a la transformación de la realidad en un esfuerzo para mejorarla y asegurar de esta manera que hombres y mujeres sean reconocidos como sujetos de su propia historia.

Las acciones llevadas a cabo para cumplir los objetivos propuestos constaron de realizar encuentros entre ambos equipos de trabajo (Proyecto de Extensión UNLu y Área de Gestión Territorial HNBS), se llevaron a cabo charlas y talleres con la comunidad del HNBS y a su vez se implantó un jardín de plantas medicinales en el predio del HNBS.

DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

Durante los últimos años el uso de las plantas con fines medicinales ha retomado protagonismo a partir de una serie de razones como la revalorización de las prácticas culturales, los inconvenientes generados por el uso de los medicamentos de otro origen, la iatrogenia proveniente de la tendencia a la medicamentación de la salud, el cuidado del medio ambiente y el aumento del consumo de *lo natural* en la cultura occidental, entre otros motivos. Las concepciones de salud que reproducen las poblaciones humanas son diversas, dinámicas e histórica y ambientalmente construidas, y son parte de los procesos identitarios y del desarrollo humano. Sin embargo, mayoritariamente, los protocolos de atención validados por los sistemas de salud y la formación de sus profesionales responden a una mirada hegemónica de la salud, basada exclusivamente en el paradigma biomédico.

En simultáneo, la Organización Mundial de la Salud promueve desde el año 2002 estrategias sobre medicinas tradicionales (OMS, 2002, 2004, 2009). En 2014, la OMS presentó un documento en la temática en el que propone un horizonte de trabajo global hasta el

año 2023. Allí plantea “*contemplar a los productos y prácticas reconocidos culturalmente como complemento de la prestación de servicios locales de salud y considera a los sistemas públicos de salud de sus Estados miembros fundamentales en la determinación y como facilitadores para el acceso a prácticas y productos inocuos*” (OMS, 2014:18).

En los tres cordones del conurbano bonaerense conviven comunidades de múltiples raíces que suman complejidad a esta visión de la salud y a las intervenciones sanitarias en los distintos niveles de atención. Barragán (2007), en su libro sobre fundamentos de la salud pública, menciona entre los determinantes estructurales de la salud a los factores tradicionales de ingreso y educación y también reconoce como estratificadores sociales el género, la etnicidad y la sexualidad.

Es en este marco en el que nace en el año 2011 el proyecto *Las plantas medicinales en la atención primaria de la salud de los habitantes de Luján* con el fin de tejer un puente para el diálogo intercultural en salud y para el reconocimiento de los usos de la biodiversidad y su conservación por los habitantes de Luján. El trabajo plantea una articulación estratégica entre los sectores educativos que contemplan los niveles primario, secundario y universitario y el sector salud a través de los efectores de salud del primer nivel de atención y una asociación médica.

El objetivo principal del proyecto es que la comunidad y los profesionales vinculados a la atención primaria de la salud reconozcan y valoricen adecuadamente el uso de las plantas medicinales y las utilicen como una alternativa para el mantenimiento de la salud.

A partir del año 2015, en el marco del proyecto, se comenzó a articular con el Área de Gestión Territorial del Hospital Nacional Baldomero J. Sommer (HNBS), ubicado en el partido vecino de General Rodríguez.

El HNBS fue creado en el año 1941 como respuesta a ley 11359 (Ley Aberastury) de 1926, que incluía el aislamiento como tratamiento sanitario del enfermo de lepra, la declaración de la enfermedad a las autoridades sanitarias y la necesidad de crear establecimientos

para la atención de la enfermedad. La ley fue modificada en 1928 por ley N° 11410, con el fin de albergar a enfermos de Hansen dentro de la estructura de un Hospital - Colonia. A consecuencia y en coherencia con la concepción de enfermedad de aquella época, estos enfermos eran separados de forma arbitraria de sus pertenencias, familias y trabajos.

Para albergar a estas personas se construyeron en el Hospital viviendas con el fin de alojar a pacientes. Luego se discontinuó la construcción para ofrecer directamente el terreno a fin de que cada paciente construya su vivienda.

Con la promulgación de la Ley N° 22.964 en el año 1983, se deroga la anterior Ley n° 11.359, y se establece la obligación de tratar a esta enfermedad como cualquier otra enfermedad transmisible, brindando a los enfermos de lepra la posibilidad de recuperar los derechos perdidos. Asimismo esta ley establece en su Art. 7 que... “los enfermos internados en los establecimientos oficiales en virtud del régimen de la ley 11.359, aunque no entrañen un riesgo sanitario para la población sana, podrán permanecer en los mismos en forma gratuita y en lugares destinados a ese efecto mientras cumplan el régimen disciplinario respectivo”.

Esta última modificación de la ley no conllevó al vaciamiento de los Hospitales Colonia, muy por el contrario. Las personas alojadas desde hace años ya habían conformado lazos de pertenencia muy fuertes con los barrios que ellos mismos habían originado. El desarraigo sufrido años anteriores les exigió, de alguna manera, reconstruir sus estilos de vida dentro del hospital.

Si bien esta última ley no contempla la incorporación de nuevas familias a los barrios, el ingreso de pacientes de Hansen y su grupo de convivencia no culminó, conformando en la actualidad 4 barrios que alojan aproximadamente a 500 personas.

Es una comunidad cerrada, con calles de tierra y casas pequeñas. Los barrios que lo conforman son: el barrio Sommer constituido por 19 casas; el barrio San Martín constituido por 5 casas comunitarias; el barrio Madre la

Cruz, es el más grande y está constituido por casas particulares y comunitarias; y el Padre Arnau que equivale a una manzana larga.

En este contexto, el Hospital en el año 2004 adopta otras competencias como efector de salud y se define con una modalidad polivalente, brindando su atención a la comunidad y no solo a los pacientes con Hansen.

El *área de Gestión Territorial* perteneciente al HNBS se creó en el año 2013 conformado por un Equipo interdisciplinario que tiene como misión fortalecer las acciones que tiendan a impactar sobre las condiciones de salud de los habitantes de los barrios y promover y ampliar los derechos y oportunidades de los jóvenes. Funciona como articulador para desarrollar políticas que tiendan a resolver los problemas relacionados con determinantes y condicionantes de la salud a través de los siguientes ejes: Restitución, reparación y ampliación de derechos, Modos de vida saludables, Accesibilidad al Sistema y Servicios de Salud y Salud Ambiental.

Centra sus líneas de acción en la participación de todos los actores involucrados en la construcción de su salud, siendo por lo tanto centrales las funciones de promoción y prevención en Salud. Desde el enfoque integral, se considera que la salud es una construcción social e histórica, resultado de la interacción de factores biológicos, psicológicos, sociales, medioambientales, políticos y culturales; se vincula con el bienestar y el desarrollo integral de las personas y es pensada desde su dimensión positiva como un derecho y un recurso para la vida.

La población que vive en los barrios del Sommer proviene de diferentes lugares del país ya que cuando se les detectó la enfermedad del Mal de Hansen los derivaron al HNBS, algunos se trasladaron con sus familias y otros las conformaron aquí. Las provincias de las cuales emigraron son del Litoral (Entre Ríos, Corrientes y Misiones) y del noreste argentino de Chaco y Formosa. También vive una gran cantidad de familias inmigrantes de Paraguay. La franja etaria mayoritaria de la población es mayores de 40 años (INDEC, 2010).

Es por esto la importancia de la interculturalidad en salud que busca recuperar los saberes de las comunidades y pretende evitar la discriminación, disminuir brechas, crear aproximaciones, superar las discrepancias, crear un ambiente de re-conocimiento del otro, y por ende de uno mismo, lograr una convivencia digna, establecer una mutua aceptación de las semejanzas y diferencias, buscar una interacción satisfactoria para las partes involucradas en el acto médico o sanitario y en la relación trabajador de la salud-paciente.

En el marco del proyecto de extensión se realizaron, hasta el momento, tres talleres de elaboración de preparados medicinales en base a plantas. El primero se llevó a cabo dentro del curso de “Promoción de la Salud y Abordaje Territorial” coordinado por el área de Gestión Territorial, cuyo objetivo era la formación de promotores de salud comunitaria, tarea que incluye acciones de prevención y promoción de salud (destinadas a población joven y a la tercera edad principalmente) acompañados tanto en su fase de capacitación como en la ejecución por profesionales y los médicos del CAPS. El 80% de la matrícula de dicho curso estaba conformada por jóvenes de la comunidad de los barrios del HNBS, el conjunto de los participantes trabajaron motivados en la elaboración del aceite de caléndula y también se realizó una charla sobre el buen uso de las plantas para la salud, lo cual propició el intercambio de saberes. El segundo taller en el invierno de 2015 estuvo destinado a la comunidad residente en las inmediaciones del hospital, titulado “Las plantas que nos ayudan a pasar el invierno” intentó a través de dinámicas de grupo recuperar la experiencia de los participantes en el uso de plantas medicinales. En el invierno de 2016 se repitió el taller, en ellos fueron elaborados, en conjunto con la comunidad de manera artesanal, diferentes preparados medicinales; jarabes de cebolla, de malva y eucalipto, crema descongestiva y quemadillo con hojas de níspero fueron algunas de las recetas preparadas y compartidas en estos espacios.

Estas fueron actividades que impulsaron la conformación de un grupo que se reúne semanalmente y el motivo de encuentro son la plantas medicinales. Dicho grupo está conformado por miembros de la comunidad del Hospital Sommer y el equipo de salud con la finalidad de propiciar la participación, el espíritu crítico, el discernimiento, el despliegue de ideas propias, la apropiación de sus propios saberes y de la capacidad de acción transformando su entorno. Las tareas que se propusieron realizar rondaban alrededor del aprendizaje colectivo. El grupo se define en el boletín producido por ellos mismos: “Somos un grupo comunitario llamado “Nuestras Raíces” conformado por mujeres y jóvenes de los barrios del Sommer y miembros del equipo de Gestión Territorial. Nos juntamos para aprender sobre las plantas que usamos en el cuidado de nuestra salud.” Los objetivos que establecieron trataban de: “volver a lo natural y recuperar nuestras raíces; que no se pierda la medicina tradicional; rescatar los conocimientos y tradiciones familiares; socializar, compartir y escuchar al otro; aprender del otro, conocer y acompañar; transmitir y enseñar a otros; intercambiar saberes y plantas.” sobre el cultivo, cosecha, secado, conservación y utilización de las plantas.

Por último se logró la implantación de un jardín de plantas medicinales en uno de los barrios ubicado dentro del hospital. El jardín fue el lugar de encuentro propiciador del intercambio de saberes entre la comunidad del hospital y el equipo de gestión territorial.

Se pretende resaltar las articulaciones que facilitaron el trabajo en conjunto: el área de farmacia del HNBS facilitó los insumos para la realización de los preparados en los talleres; el Centro de Jubilados prestó el espacio semanalmente para su utilización en las reuniones del grupo Nuestras Raíces; la participación del grupo del Programa Jóvenes con Más y Mejor Trabajo permitió realizar la limpieza del terreno para la implantación de la huerta; a través del Centro de Estudios Agrarios, instalado en el HNBS, algunos miembros del grupo Nuestras Raíces realizaron un curso de Plantas Aromáticas y Medicinales. En el marco de un proyecto de extensión de la Universidad Nacional de Luján pudieron

articularse actividades con la comunidad del HNBS, con proyecciones a futuro, y con la Asociación Metropolitana de Generalistas y Equipos de Salud.

CONCLUSIONES

Se pretende en este punto dar a conocer algunas tensiones que surgieron en el desarrollo de la articulación y trabajo en conjunto entre el Proyecto de Extensión y Gestión Territorial. Por un lado, la poca participación de la comunidad a nivel cuantitativo no permitió que algunas actividades se sostengan en el tiempo con la dinámica y los fines que se pretendían darle, como por ejemplo el mantenimiento del jardín.

Por otro lado, los cambios institucionales en el HNBS cortaron el proceso de consolidación del proyecto y finalmente se disolvió el área de Gestión Territorial y lo que dificulta así la continuidad de las actividades.

BIBLIOGRAFÍA

- Barragán, L.H. (2007). Fundamentos de la Salud Pública. La Plata, Argentina, Editorial Universidad de la Plata.
- Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (2010). Recuperado de <http://www.indec.gov.ar>
- Organización Mundial de la Salud (2002). Estrategia de la OMS sobre medicina tradicional 2002–2005. (WHO/EDM/TRM/2002.1). Ginebra, Suiza.
- Organización Mundial de la Salud (2004). WHO medicines strategy. 2004–2007. (WHO/EDM/2004.5). Ginebra, Suiza.
- Organización Mundial de la Salud (2009). Continuity and change – implementing the third WHO medicines strategy: 2008–2013. (WHO/EMP/2009.1). Ginebra, Suiza.
- Organización Mundial de la Salud (2014). Estrategia de la OMS sobre medicina tradicional 2014-2023. Ginebra, Suiza.
- Souza Minayo, M. C. (2009). La artesanía de la investigación cualitativa. Ed. Lugar Editorial. Buenos Aires.

Lo que empieza con el fines: el Estado, los DDHH, los proyectos de inclusión y una pregunta por el rol de la universidad en la ampliación de derechos

**Facultad de Trabajo Social
Universidad Nacional de La Plata
Centro de Formación Profesional N414- FINES 2
Facultad de Trabajo Social
Universidad Nacional de La Plata**

RESUMEN

Desde la cátedra de Introducción a la Psicología de la Facultad de Trabajo Social de U.N.L.P, venimos desarrollando diversas propuestas vinculadas a políticas de Derechos Humanos relacionadas a los Juicios por Crímenes de Lesa Humanidad llevados a cabo en la ciudad de La Plata desde el año 2009. También la temática de Niñez y las nuevas legislaciones ocuparon un lugar importante en la currícula de la materia entendiendo que toda la política de derechos humanos, ya sea políticas reparatorias o de ampliación de derechos, interpelan el rol de la Universidad en el cambio de paradigma que dichas leyes expresan.

En dicho marco, iniciamos un proyecto de extensión que vincula la Universidad con el Programa de Finalidad Educativa FINES. Programa donde el Estado se propuso generar modalidades educativas que hagan posible el acceso a la educación sistemática de sectores sociales que han quedado fuera del alcance de la institución escolar tradicional.

Por ello entendemos el Fines como un recurso educativo basado en la inclusión poniendo en juego apropiación y restitución de derechos.

Pensar la reciprocidad para lograr una construcción conjunta de saberes en torno a los DDHH, nos impulsó a pensar este proyecto.

El proyecto Fines significó para la Cátedra darle continuidad al trabajo que venimos realizando en una línea de restitución y reparación de DDHH a través de la práctica docente y profesional en el marco de las nuevas legislaciones.

Articular estas ideas de reparación y restitución nos permite profundizar el tema de la restitución de derechos en el proyecto, en relación al derecho a la educación y lo que esto implica.

Profundizamos sobre la visibilización de los secundarios Fines como un acto de restitución de DDHH en el marco de un Estado que se planteaba, tanto en educación como en otras áreas, estrategias de inclusión.

La intención es aportar a tender puentes para la continuidad en la formación universitaria mediante talleres de reflexión en los centros del programa Fines, donde nos proponemos promover un cambio de posición subjetiva en la recepción de la ampliación de derechos, en el ejercicio de ciudadanía, que implica posicionarse como sujeto de derechos.

En consecuencia se genera una instancia de acercamiento de los alumnos del Plan Fines a la Universidad, en actividades conjuntas que reforcen la idea de una continuidad posible para quienes recorran en un futuro estos lugares.

Realizar un proyecto de Extensión en el Fines, consolida el apoyo desde la Universidad para un Programa de pocos años de desarrollo y que debe sostenerse en el tiempo como un camino posible para quienes quedan fuera del circuito de finalización dentro del sistema escolar ordinario.

Conclusiones preliminares: el mencionado proyecto fue pensado en un contexto histórico, político y social que se fue transformando en estos últimos meses, abriendo un interrogante sobre la subsistencia de políticas públicas orientadas a la inclusión social. No es menor mencionarlo, en tanto vemos el avance de políticas neoliberales que debilitan las estructuras estatales, poniendo en vilo el rol garantista de derechos que el estado cobró en los últimos años.

Entendemos que hay un retroceso en ampliación y restitución de derechos. Lo que nos interpela a relanzar la pregunta de cuáles es el rol de la Universidad en este nuevo escenario y en especial el rol de la Extensión Universitaria en tanto es en ella donde más se expresa la responsabilidad social que tiene la Universidad frente a la comunidad.

Cuando comenzamos a pensar como equipo de cátedra nuestro trabajo en un proyecto de extensión se nos abrieron varios interrogantes, uno de ellos, tal vez el eje de todo el proyecto, era el siguiente: ¿cómo nuestro trabajo podría ser realmente un aporte desde la universidad, en este caso desde nuestra cátedra Psicología 1 a la población desde la perspectiva de subjetividad y DDHH?.

Esto nos llevó a pensar una posible articulación entre los temas que veníamos trabajando desde la cátedra en relación a subjetividad, identidad, DDHH, crímenes de lesa humanidad, y la posibilidad de la reparación por parte de las víctimas.

Realizando talleres con los estudiantes en base al material que ellos traían concurriendo a los juicios, esto permitía no tan solo conocer las particularidades de los mismos, sino que posibilitaba que los estudiantes y docentes realizaran una reparación al reconstruir sus propias historias, relatando

sucesos de sus propias familias. Durante los talleres aparecían historias de un pasado no muy lejano, pero sí muy silenciado, y al poder revisar siendo acompañados por los docentes, se producían efectos reparadores.

Trabajar en la misma línea nos hizo pensar en derechos humanos, en esta oportunidad en el área de la educación, y de esta manera nuestro proyecto se pensó en relación a los fines, y como estos también constituyen posibilidades de reparar subjetivamente, restituyendo este derecho a la educación.

Se pensó en los talleres como modo de pensar el valor positivo de esta instancia y la apropiación de la misma, ya que muchas veces en conversaciones con los docentes de los fines aparecían sentimientos descalificatorios en cuanto a esta instancia, mostrando a su vez hacia los estudiantes una desvalorización hacia sus propias opciones de continuar estudiando luego de terminar.

Para realizar los talleres se pensó en dinámicas grupales y técnicas pedagógicas que actuarán de dispositivo disparador para que los estudiantes y docentes repensaran sobre estos temas, principalmente el de la igualdad ante el derecho a la educación, y en la propia habilitación para calificar de otra manera este camino, haciendo el ejercicio de pensarse a ellos mismos en un futuro, de habilitarse a concebir en un proyecto de futuro que los incluya.

La opción reparatoria del derecho a la educación desde la universidad, no tan solo como una abstracción, o un ideal a seguir, sino efectivizándose desde algo concreto mediante la visita a la facultad de Trabajo Social para la realización de un encuentro como cierre del proyecto. En tanto siendo los sujetos mismos, los principales protagonistas al contar sus propias experiencias en el tránsito por los Fines e intercambiar con estudiantes de la universidad, carrera Trabajo Social, estableciendo un puente entre Fines y Universidad que no sólo sea un encuentro significativo sino un puente en la ampliación de DDHH.

Por ello llegamos a preguntarnos

¿Qué cosas como parte de la Universidad debemos conmovir para alojar a estas poblaciones en la continuidad de un proyecto de inclusión?

Los fines expresan una política de estado, política pública de restitución de DDHH que puede aportarnos y desde el que aportamos en el proceso de construcción desde la educación.

Así es que se profundizando sobre la visibilización de los fines como un acto de restitución de DDHH en el marco de un Estado que se planteaba en educación como en otras áreas estrategias de inclusión y que en la actualidad viró a un estado diferente desde las últimas elecciones nacionales, por lo cual, problematizar dicha temática es hoy día aún más relevante.

La intención fue aportar a un cambio de posición subjetiva en la recepción de la ampliación de derechos en el ejercicio de ciudadanía que implica posicionarse como sujeto de derechos.

Beneficiarios de una política de estado. La propuesta fue hacer consciente que se trata de un derecho como ejercicio de ciudadanía y que precisamente, el derecho se ejerce.

Pensar en esta transformación y/o pasaje de sujeto beneficiario a sujeto de derecho es equivalente a suponer una apropiación activa de un derecho que es un ejercicio de ciudadanía.

Por ello se pudo abordar de qué manera el programa Fines extrae esa cultura de la marginalidad y pone en valor los lazos institucionales y reconstrucción de la red social.

El tema del proyecto que reactualiza el fines y la presencia de la universidad como posibilidad de continuidad o fortalecimiento de ese proyecto promueve el cambio de posición en relación a la Extensión Universitaria proponiendo la presencia del estado en la población.

En consecuencia se pone en tensión el lugar de nosotros como una universidad, sumando a la propuesta de la universidad en el territorio entendiendo la extensión en un sentido que aporta mayor visibilidad a los derechos.

Así es que en este proyecto nos propusimos aportar a una política pública de inclusión educativa como el Fines, ya que como equipo de trabajo de cátedra en la Facultad de Trabajo social consideramos necesario trabajar lo siguientes objetivos:

Principal:

Vincular la población de Fines con la Universidad desde una perspectiva inclusiva.

Generales:

Conectar distintos niveles de educación.

Realizar actividades de reflexión e inclusión.

Promover la construcción de Sujetos de derecho.

Acercar a los estudiantes de Fines a la Universidad.

Objetivos Específicos:

Construir diálogos con estudiantes y docentes.

Logra con actividades concretas el ser sujetos de Derecho.

Canalizar demandas y carencias desde la noción y el valor de los DDHH.

Lograr que los sujetos individuales y colectivos puedan proyectarse y puedan proyectar.

La metodología de abordaje consistió en dos talleres propuestos desde una dinámica grupal donde se abordarían las temáticas de DDHH en general, su historia y actualidad; más un segundo taller, en la sede del Fines, donde se trabajara específicamente el Derecho a la Educación y la trayectoria educativa de los estudiantes allí presentes.

Por último, un encuentro entre los estudiantes del Fines y estudiantes de la Universidad en la Facultad de Trabajo Social, cuyo propósito principal fue que aquellos que concluyeran la educación media puedan proyectarse como parte de un nivel de educación superior, más allá de si resulta su elección o no.

En definitiva se propuso un aporte a la valorización de la educación pública y de sus destinatarios

RELATOS DE EXPERIENCIAS, TRABAJO DE CAMPO:

Primer taller en los secundarios Fines:

Pienso en qué momento comenzar este relato. Con cuántas ideas y sentires me encaminé hacia este primer encuentro que en otro escenario hubiera estado, al menos en mis pensamientos, habitado de cosas bien diferentes. No podía dejar de lado las vicisitudes que se fueron sucediendo en el transcurso del proyecto. La expectativa de la participación desde la cátedra en el tema de la ampliación de derechos, tan significativa de los últimos años. El rol que podíamos tener desde la Universidad de constituirnos en puente de diversos proyectos y expectativas que quizás acerquen sueños a quienes, por ahí eligieran esta carrera. Los alumnos que (conociendo otros programas de inclusión educativa) presentaban trayectorias signadas en muchos casos, por la vulneración de derechos, hoy tenían la posibilidad de seguir construyendo un proyecto de formación y de trabajo.

La noticia del cierre del ingreso al Fines, las reuniones de las que participamos con Roxana, fueron tiñendo esa primera expectativa de una desazón creciente. Si bien nuestro proyecto se pensó para desarrollarse en el 2do y 3er año lo cierto es que existía la expectativa de continuar, sabiendo que los proyectos que se sostienen en el tiempo son los que pueden llegar a constituirse en herramienta y referencia en los cotidianos de los actores con los que se trabaja. El camino hacia ese primer taller estuvo habitado por pensamientos encontrados, de frustración por lo que no continuaría pero de expectativa por aquel hecho particular, por ese momento de encuentro que iba a suceder.

La llegada al Centro, ese cartel con el nombre Néstor Kirchner, ahondó esa sensación de lo que no iba a continuar, en muchos, muchísimos sentidos.

Cuando entro al lugar, me encuentro con un espacio muy lindo y amigable, muy digno en su disposición edilicia y en los elementos que lo caracterizan claramente como una institución educativa. Entro al aula pequeña, donde ya estaban mis compañeros: Analía y Ramiro.

Los alumnos eran alrededor de doce y mi rol que era el de escriba se fue desdibujando en función de que el espacio reducido y la cercanía física con los estudiantes me fue dando la idea de que podría resultar invasivo, ponerme a anotar desde un lugar expuesto a la mirada de todos. Al menos para arrancar.

Risas, miradas tímidas, mujeres y hombres trabajadores, jóvenes, adultos, una niña con su joven madre. Mesas que achicaban el espacio. Nosotros, presentándonos sin la docente del curso presente. Encuentro directo, sin intermediarios. Comentarios por lo bajo, risas y: “Sí, la escuela secundaria, es la escuela secundaria” pensé.

Rápidamente Ramiro les propone sentarse en ronda y la técnica de presentación del “puedo”. La idea en esta técnica, es que alguien se quede parado y le diga a un compañero “¿Puedo?” ocupando su lugar, su silla y así ir intercambiando lugares. La técnica distendió, a ellos y a nosotros también. Con un ambiente relajado se propuso la consigna y el tema. En pequeños grupos debían a partir de fotos, imágenes que trajo Analía pensar qué derechos se veían expresados.

Hubo grupos que respondían rápido, con más o menos discusiones, grupos que se tomaban mayor tiempo y se animaban a expresar que no entendían la consigna. No me acuerdo en qué momento llega la docente que se presenta con nosotros y les recuerda los temas que vinculados a DDHH vienen trabajando en clase. El tema les era familiar, se animaban a opinar, discutir, disentir. Había estudiantes que pensaban seguir una carrera, otros no, pero se veía allí la dignidad que construye el espacio educativo. La discusión por el proyecto. “Eso lo vimos con la profesora, en...”. El trabajo se desarrolló con laboriosidad y compromiso, siempre los chistes presentes, el mirar de reojo. Allí uno de los estudiantes, de unos cuarenta y tantos se notaba que te

nía formación y participación política porque daba discusiones interesantes, profundas, en relación a las imágenes. En algún momento tuve la sensación de estar poniendo contenido de mi parte en la síntesis de las exposiciones. El enojo con las pérdidas, con el actual escenario estaban presentes y cobraba intensidad a medida que transcurría la jornada y en cada detalle se revelaba la importancia de estar allí, de personas que tenían la posibilidad de estar allí. Estas ideas se me cruzaban a la vez que se veían interrumpidas por una nueva opinión, por un chiste o por un momento recuperado por la docente de este grupo llevándome nuevamente al cotidiano de la clase. Se mencionó el Fines y la educación como un derecho ya que parte de las imágenes mostraban niños con guardapolvo y otras, diferentes cosas como un plato de sopa. Fue interesante como cada quien interpretaba las imágenes. El plato de sopa en el suelo se pensaba como una vulneración de derechos. No veían la sopa si no que el plato estaba en el suelo. Otros no lo vieron en el suelo y focalizaron en la sopa, sacando distintas conclusiones. Interesante manera de exponer puntos de vista y discutir. En un segundo momento se mencionó la Declaración Universal de Derechos Humanos y el momento histórico de la declaración.

El tiempo pasó rápido, las síntesis se sucedieron también rápidamente y apareció el compromiso del nuevo encuentro, con otros docentes del grupo de extensionistas y la posibilidad de visitar la Facultad, de conocer sus aulas y sus espacios, sus docentes y su disposición. Ante la propuesta hubo entusiasmo, en algunos se expresaba más ya que habían considerado la posibilidad de continuar y otros acompañaban con la mirada y el gesto. Parecía, en principio una buena propuesta.

Pensamos para la vez siguiente llevarles un video como disparador. ¿Se puede pasar? ¿Tendríamos que traer nosotros una computadora? Preguntamos al director que nos llevó a la sala de computación. No había que llevar, allí estaban los elementos.

Me despedí de mis compañeros, más contenta de lo que llegué. Pensando esta vez, un poco más en la siembra que en las pérdidas que se avizoraban.

Segundo taller en los secundarios Fines:

Comienza el encuentro en el aula, se realizan las presentaciones de los docentes.

De manera siguiente se inician los comentarios por parte de los estudiantes acerca de la historia de la humanidad, y como han sucedido guerras en el mundo, se dice que los derechos humanos no están garantizados para todas las personas.

La coordinadora Anita dice que sí que justamente es así, en la educación, en la salud, en relación al derecho a la igualdad, de este último se desprende al no cumplirse, la discriminación, la violencia de género, y otras.

Continúa diciendo que hay otros tipos de desigualdad o discriminación como la enfermedad, la preferencia sexual, el color de la piel, la religión, la raza.

Sucedan casos de mala praxis, abandono de personas, en realidad el derecho es para todos, el derecho a vivir. EL maltrato hacia las mujeres, el sometimiento en el trabajo, la represión por parte de las fuerzas policiales, etc. De todo esto surge la inquietud de la necesidad de un lugar físico en la ciudad de La Plata, donde poder dirigirse.

Surge el tema de los desaparecidos, este tema refuerza la necesidad de la vigencia de los derechos humanos.

Se habla del terror, el miedo ante la falta de derechos humanos.

Se mencionan personajes emblemáticos que hacen a la historia de la humanidad, como Martín Lutter King, que fue un pacifista, “Yo tengo un sueño que los negros y los blancos sean iguales”.

Se recomienda ver una película “el mayordomo”.

Se menciona la problemática en Bolivia entre blancos e indígenas.

A Ghandi pacifista.

Nelson Mandela.

En Estados Unidos, el presidente es negro. Obama.

En la cárcel de Guantánamo, se continúa torturando a los presos.

El CHE.

Siempre ha habido personas que aparecen defendiendo los derechos de los otros.

Por ejemplo el derecho a ser feliz.

El derecho a la salud mental.

Habría una vivencia acerca de los derechos humanos, en relación a la felicidad, pensarse parte de los derechos humanos, podría ser una lucha pequeña, podemos luchar por garantizarlos, y poder mejorar, juntarse con otros.

En la declaración de los derechos humanos se legisla para que sea una obligación. La ley nos regula, si nosotros demandamos, y estamos con otros, sentimos que no estamos solos.

“Lazo entre nosotros, nos une”.

Derecho a la educación.

Piensen en una institución: la casa, la familia, la calle, los medios de comunicación, uno siempre está aprehendiendo.

---Y LA DOCENTE ANITA: les propone trabajar en grupo., una vez que se ubican en grupos, se les entrega papel afiche color blanco, y los fibrones para que escriban. Y se les pide que dibujen una línea vertical desde arriba hacia abajo. En la parte inicial de abajo se coloca el 0 , arriba la edad máxima de uno de los integrantes, el más alto, se les dice que numeren desde el 0 a esa edad máxima. Se les muestra en el pizarrón, y se lo divide en diez.

“Aprehender”

Entonces llegaron dos alumnos más, se los invita a sumarse a un grupo.

Y se les pregunta: ¿a qué edad aprendieron a caminar?

Virginia les dice lo más representativo. Y contestan al año, a los dos, a los nueve meses.

Otra pregunta, ¿a qué edad comenzaron a hablar de corrido?

A los cuatro, a los tres, algunos todavía no, se ríen...

¿A qué edad aprendieron a escribir?

A los seis años.

--¿a qué edad a andar en bici?

--¿a qué edad a cocer un botón?

--¿a cocinar?

--¿a arreglar un enchufe?

--¿a conducir un auto?

--¿a qué edad a cambiar un pañal?

--¿a ser empleados?

--¿a manejar una computadora?

--¿a qué edad a practicar un deporte?

Y otras cosas que aprendieron, hay risas...

--¿A ser mamá?

--¿a independizarse?

Y Anita les pide que agreguen una línea más alta del máximo.

¿Qué cosas les gustaría hacer más adelante, algún día?

Y contestan: terminar el fines

Político

Terminar una carrera

Tener hijos por todos lados.

Un sueño: viajar por el mundo...

Llego el momento de compartir entre todos, de socializar...

Se les pregunta a todos, ¿qué pensaron seguir estudiando?

Se les comenta de la invitación a que vayan a la facultad de Trabajo Social.

Contestan, a mí me gustaría trabajar en un comedor, en un lugar de carenciados, en viajar a Perú.

La idea dicen las docentes, es que uno se permita soñar, las cosas empiezan por ahí.

Los estudiantes comentan que nunca se habían planteado, esto de soñar..

Aparece la idea de educación permanente...

El derecho a aprender...

El derecho a poder estar bien con nuestra vida...

¿Qué piensan en relación a los Fines? Pensamos en que es una oportunidad para terminar la secundaria, como algo pendiente que necesitamos para luego continuar con otra cosa.

Todos pensamos en un futuro, eso es soñar, un proyecto de vida, más cómodo, más cerca a lo que uno pensó...

A veces uno mismo se niega a soñar, pero hay que empezar, es un derecho. Es como uno abre los ojos a las oportunidades...siempre hay algo pendiente.

Por ejemplo el derecho a la educación, todos tenemos el derecho, no debería existir diferencias, entre una privada y una pública, dicen los estudiantes...

La docente dice que se iría cerrando la clase... con un momento mágico, a partir de encender un fósforo y a medida que se consume, ir decir que se llevan de los talleres, de la experiencia.

Se decide a hacerlo sin fósforos.

Una de las estudiantes comienza diciendo que el tema de DDHH le gusto, que la abrió un poco la cabeza, me hizo recordar acerca de mi vida, mis aprendizajes...que todos tenemos derechos, te hace pensar.

Cada día tenes algo nuevo que aprender. Transmitir algo.

Ser generoso con el saber...

BIBLIOGRAFÍA:

- Grimberg, León y Rebeca (1975). Identidad y cambio. Bs. As. Paidós. Caps: 1,7 y 8
- Fidalgo, Enrique. "Violencia política dictadura-reparación". En Publicación del Colegio de Psicólogos. Distrito XI, Dossier Científico, año 2011.
- Fidalgo, Enrique. "Aportes al debate y la reflexión sobre el futuro de nuestro país: ¿La baja o la suba de la edad de imputabilidad". En Revista del colegio de psicólogos, distrito XI, Nº 31. Pp: 28 a 32.
- Freud, S. Psicología de las Masas y análisis del Yo. En Oc. Tomo XVIII.
- CODESEDH. (Comité para la defensa de la salud, la ética y los derechos humanos): Selección de textos.
- El Ejercicio Docente y la Política de Derechos Humanos. Reflexiones desde una experiencia de trabajo en la cátedra de Psicología I de la Facultad de Trabajo Social de la UNLP (agosto 2016). Trabajo Presentado por el equipo de la Cátedra en el I Congreso Internacional de Victimología. Ecos de las violencias: consecuencias, interrogantes y desafíos en las prácticas interdisciplinarias actuales. Facultad de Psicología. Universidad Nacional de La Plata. Publicado en actas del Congreso. ISSN en prensa.
- Kaees R. (1996) El estatuto teórico-clínico del grupo. De la psicología social al psicoanálisis (1996). Conferencia dictada el 16 de Abril en la Universidad Autónoma de México [Xochimilco] <http://www.elortiba.org/kaes1.html>
- Pavlovsky, Eduardo (1983). Lo Grupal, Ed. Búsqueda, Bs. As. Cap. "Lo antiasmático social y lo imaginario grupal"

Práctica de extensión de educación experiencial en primer año de la carrera de Licenciatura en Terapia Ocupacional

*Ariño, Rosana
Boffelli, Mariana
Chiappessoni, Daniela
Demiryi, María de los Milagros*

Universidad Nacional del Litoral

RESUMEN

El presente trabajo intentará dar cuenta de la experiencia desarrollada por estudiantes de primer año de la carrera Licenciatura en Terapia Ocupacional de la UNL, que cursaron la asignatura Fundamentos, Métodos y Técnicas de Terapia Ocupacional, durante 2015, junto con agentes municipales, vecinos y organizaciones del barrio Villa Oculta, de la ciudad de Santa Fe. Este barrio se encuentra delimitado al Norte, por calle Iturraspe y comienzo autopista; al Sur, vías de ferrocarril General Belgrano; al Este, vías ferrocarril Mitre y terraplén Irigoyen; y al Oeste, por el bañado del río Salado. Villa Oculta es una estrecha lonja de terreno que bordea el límite centro-oeste de la ciudad. Por su cercanía con el centro, hace más de 45 años estas tierras fueron las elegidas por un grupo de personas dedicadas al cirujeo que echaron raíces y levantaron sus viviendas.

En el marco de la Educación Experiencial, esta práctica de extensión incorporada en el currículo, posibilitó a estudiantes de primer año de esta carrera, futuros profesionales, la oportunidad de involucrarse en la resolución de problemas reales y complejos de la comunidad, a partir del desarrollo de contenidos disciplinares específicos.

Las instituciones que participaron en esta experiencia fueron: la Dirección de Gestión de Riesgo de la Municipalidad de la ciudad de Santa Fe y la organización no gubernamental Movimiento Los Sin Techos del barrio ya mencionado. Los actores de cada una de estas organizaciones involucrados fueron los pobladores del barrio elegido, agentes municipales y los estudiantes de la asignatura participante.

La metodología de trabajo tuvo que ver con elaborar una propuesta preliminar junto a la Dirección General de Riesgo, que se presentó y puso a consideración tanto de los alumnos como de la población, a los efectos de propiciar la reflexión y planificación participativa, en el momento previo al desarrollo de la práctica.

El propósito de esta práctica fue promover desde la formación y la práctica académica en territorio, el desarrollo de aprendizajes de los estudiantes universitarios, con compromiso socio-comunitario y la contribución a la solución de problemas reales. Realizar un trabajo conjunto con los vecinos o pobladores de la zona elegida, para la prevención de riesgo y la seguridad de dichos pobladores, favoreciendo el desarrollo de responsabilidad ciudadana.

El trabajo consistió en una experiencia piloto para la construcción de un mapa de riesgo, lo que ha funcionado como instrumento puente entre el saber popular, la toma de decisiones y el saber académico.

Entre otros, un aspecto significativo a resaltar de la experiencia, fue la oportunidad que tuvieron los alumnos de aprender un tema del programa, pudiendo comprender y aprender de otra forma, relacionar conocimientos y contenidos en un escenario real, con situaciones concretas, teniendo la posibilidad de pensar estrategias comunitarias con los propios vecinos. Y desde el punto de vista actitudinal, les permitió cambiar y o repensar en determinados prejuicios y miradas que tenían en relación al barrio y a la realidad de estos vecinos.

Ampliaremos la relación establecida entre la Universidad, las instituciones/organizaciones y los actores involucrados en la experiencia.

PROBLEMÁTICA ABORDADA

Las inundaciones en Santa Fe son un problema recurrente que afecta a pobladores de diferentes barrios, predominando aquellos que viven en situación de vulnerabilidad.

Los pobladores de Villa Oculta se encuentran en estas condiciones y han sufrido las inundaciones de 2003 y 2007. La preparación de las comunidades para afrontar, prevenir y reducir los riesgos, es una tarea urgente. La construcción comunitaria de mapas de riesgos viene resultando una medida efectiva para mejorar la preparación de las poblaciones. La experiencia piloto de construcción de mapa de riesgo en este barrio posee relevancia social por la naturaleza del problema y por su potencial de múltiple alcance: la comunidad barrial y organizaciones comunitarias, los integrantes de la Dirección de Gestión de Riesgo de la municipalidad de Santa Fe (organismo y políticas públicas), y los alumnos, docentes e investigadores universitarios.

Localización

La propuesta se desarrolló en el barrio Villa Oculta, de la ciudad de Santa Fe. Es un sector de la ciudad que se encuentra delimitado por la autopista, las vías del ferrocarril General Belgrano y Mitre, el terraplén Irigoyen y el bañado del río Salado. Villa Oculta es una estrecha lonja de terreno que bordea el límite centro-oeste de la ciudad. Su nombre obedece a que por su ubicación queda "oculta", es un barrio que no se ve.

Por su cercanía con el centro, hace más de 45 años estas tierras fueron las elegidas por un grupo de personas dedicadas al cirujeo que echaron raíces y levantaron sus viviendas.

OBJETIVOS GENERALES

- Promover desde la formación y la práctica académica en territorio, el desarrollo de aprendizajes de los estudiantes universitarios, con compromiso socio-comunitario y la contribución a la solución de problemas reales.
- Realizar un aporte mediante la capacitación y el trabajo conjunto con los vecinos o pobladores de la zona elegida, para la prevención de riesgo y la seguridad de dichos pobladores, favoreciendo el desarrollo de la responsabilidad ciudadana.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Que los alumnos que participan puedan adquirir habilidades para detectar necesidades y problemas de la comunidad, relacionados con los riesgos y desarrollar la capacidad de resolución de problemas con estrategias comunitarias.
- Que las personas que participan puedan apreciar el valor y apropiarse constructivamente de los conocimientos relacionados con las medidas de prevención del riesgo.

FUNDAMENTACIÓN

La presente experiencia concreta un aporte de la Universidad al desarrollo local y se apoya, en el Plan de Desarrollo Institucional (2010-2019), en particular en relación a la función de la extensión y de la enseñanza, tal como se expresa a continuación: *“...la extensión es una función esencial de nuestra Universidad que promueve el diálogo permanente con el Estado –en sus diferentes jurisdicciones-, con otras instituciones educativas y científico tecnológicas del sistema provincial y nacional, con las organizaciones de la sociedad civil y de la producción en la búsqueda de soluciones a los problemas del contexto, lo que confiere a estas acciones una alta pertinencia social”;... “la integración entre la Extensión y la Enseñanza nos posiciona desde una perspectiva en la que los saberes culturales y los conocimientos académicos-científicos se ponen en juego con otros saberes y conocimientos que posee la sociedad, lo que posibilita analizar y abordar los problemas a partir de una concepción y comprensión de la complejidad”.*

Se ha tomado un problema propio del barrio, donde los pobladores y organizaciones comunitarias participan en la búsqueda de alternativas de solución. Los organismos públicos con responsabilidad y competencia en el tema (Dirección de Gestión de Riesgo Municipal), identifican la necesidad y deciden su participación en el marco de la política de gestión. La Universidad, desarrolla su currículo de cara a problemas actuales, formando futuros profesionales en contextos reales. Tal como lo plantea el Tecnológico de Monterrey (2006): *“...estudiantes, docentes y miembros de la comunidad, trabajan y aprenden juntos para solucionar necesidades específicas de la comunidad, utilizando y transfiriendo el conocimiento para el bien común...”*

Esta experiencia constituye un aporte a la formación profesional de los estudiantes universitarios de la Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas, en especial a los que están cursando la carrera de Licenciatura en Terapia Ocupacional; a los profesionales y agentes municipales, y a los pobladores y organizaciones del barrio Villa Oculta. La misma posibilita a los futuros profesionales, la oportunidad

de involucrarse en la resolución de problemas reales de la comunidad, afrontando problemas actuales y complejos, que se resisten a ser abordados desde una única perspectiva disciplinar, de allí la propuesta posee un enfoque multiprofesional y sectorial.

La elección de la construcción de un Mapa de Riesgo está apoyada en lo planteado por la Conferencia Mundial sobre la Reducción de los Desastres (2005), al aprobar el Marco de Acción de Hyogo para 2005-2015, en la que puso de relieve la necesidad de: *“Elaborar, actualizar periódicamente, definir y difundir mapas de riesgo...”*, como así también la de apoyar el mejoramiento de los métodos y capacidades científico-tecnológicas de evaluación de riesgos el Plan de Desarrollo Institucional

La metodología de elaboración de mapas de riesgo está estrechamente ligada al enfoque teórico. La participación de la comunidad en esta tarea es particularmente recomendada y adoptada por organismos y gobiernos abocados al tema, comenzando por su elaboración a nivel local.

Los mapas pueden constituir instrumentos efectivos para mejorar la preparación de las poblaciones ante desastres. Constituye una herramienta para el diagnóstico en el proceso de gestión de riesgo comunitario. Es también un instrumento de planificación local para la acción, que surge del diagnóstico socializado por los diferentes actores locales. Permite determinar la naturaleza y las dimensiones de las pérdidas y el conocimiento de los peligros y la vulnerabilidad que configuran los riesgos.

En el marco de este problema y ante la evidencia que el Gobierno de la Ciudad de Santa Fe no ha incorporado el mapa de riesgo como una herramienta de gestión, consideramos de suma importancia poder trabajar con organismos públicos, agentes municipales y la comunidad barrial, en la elaboración de las bases para la construcción de un mapa piloto.

METODOLOGÍA

La metodología de trabajo ha sido centralmente, instalar un proceso sostenido de práctica en territorio que realizamos alumnos y docentes juntos. Se trata de una secuencia ininterrumpida, a modo de ciclo de retroalimentación que enlaza la práctica, la instancia de reflexión, de allí a la planificación y nuevamente a la acción, reflexión, planificación y práctica. Se ha propiciado la reflexión y planificación participativa, en todo el proceso de gestión y desarrollo del servicio.

La metodología de taller y el diseño emergente se combinaron con el enfoque centrado en los grupos y en los contextos.

Los alumnos se organizaron en grupos con un docente a cargo de cada uno. El barrio se identificó por manzanas y cada grupo tomó a su cargo una cantidad de manzanas para recorrer, relevar y analizar las instituciones, servicios y familias; para entrevistar a los vecinos, analizar las condiciones socio-económicas y ambientales, las costumbres, los valores, las necesidades y problemas.

En la planificación existieron tres momentos diferenciados con tareas específicas en cada uno. Ellos fueron: I) Momento preliminar; II) Entrada al campo y desarrollo del servicio, y III) Etapa posterior.

El equipo docente realizó la supervisión y acompañamiento de los alumnos.

Se funcionó en sub- grupos y grupo ampliado (confluencia de todos los sub- grupos).

Los diferentes encuentros e intervenciones de los alumnos en las organizaciones y en los espacios, siempre fueron acompañados por al menos un docente del equipo, cuya función fue guiar y facilitar el proceso de observación y de aprendizaje.

Para las acciones de análisis y formulación de soluciones e interpretación de la información, el equipo de cada asignatura, acompañaba, guiaba y supervisaba el proceso de los alumnos, persiguiendo la finalidad de los aprendizajes y proponiendo la resolución de los problemas con los contenidos propios de las asignaturas que participan.

RESULTADOS

Se desarrolló la primera etapa para la construcción de un mapa de riesgo que consistió en relevar la información sobre los pobladores del barrio, condiciones económicas, sociales demográficas y culturales. Así también como su organización, instituciones, servicios, recursos, necesidades y problemas.

La práctica llevada a cabo estuvo determinada por la participación de todos los actores.

Los datos e información surgidos en esta prueba piloto, con los vecinos del barrio y los agentes municipales, quedaron a disposición y conocimiento de ambos.

Se realizaron dos Jornadas de reflexión, una donde se intercambiaron los aprendizajes, las vivencias, los procesos y resultados obtenidos de este proceso en la que participaron todos los actores intervinientes de la propuesta. Y otra donde los estudiantes que participaron compartieron la experiencia con los compañeros que no lo hicieron.

Todo el material se transformó en insumo para continuar la construcción del mapa en dicho barrio.

Los alumnos de primer año de la carrera tuvieron la oportunidad de aprender un tema del programa, como lo fue el análisis comunitario, pudiendo comprender y aprender de otra forma, relacionar conocimientos y contenidos en un escenario real, con situaciones concretas y reales, teniendo la posibilidad de pensar en estrategias comunitarias con los propios vecinos del barrio.

La experiencia de contacto directo y en territorio, generó según los expresaron los alumnos, cambios en su forma de pensamiento y concepción en relación al barrio y la realidad de los vecinos. Claramente se produjo el desmonte de prejuicios que tenían respecto a lo que se dice es un barrio “peligroso, riesgoso, habitado por delincuentes y drogadictos”. Los alumnos pudieron contrastar estas ideas que priman en el imaginario colectivo y en ellos mismos, mediante el recorrido por el barrio y la relación con los vecinos. El contacto directo con los pobladores les permitió descubrir

una realidad diferente e invisibilizada antes, despertó sensibilidad social y permitió valorar de otra forma las vidas y los contextos.

También esta experiencia ha sido una oportunidad para vivenciar lo que puede ser uno de los campos de trabajo como licenciados en terapia ocupacional: el espacio comunitario. De este modo, descubrieron lo que significa el ejercicio profesional como compromiso y servicio a la comunidad y proyectaron por medio de diferentes propuestas, los posibles aportes de intervención profesional.

Los datos colectados, en particular en relación a la desigualdad en las condiciones de las viviendas (casas de material y ranchos de chapa, cartón y maderas); la desocupación y la economía informal (changas, cirujeo, cartoneo); las dificultades para el acceso a la salud (en el barrio no hay efectores de salud); los problemas de accesibilidad al barrio (calles inundadas y/o embarradas, no llegada de colectivos, taxis, ambulancias) y las problemática de los jóvenes (falta de estudio, trabajo, relación con la droga), desnudaron injusticias y produjeron en los estudiantes, niveles de reflexión que evidencian una mayor toma de conciencia del tipo de problemas que hoy debemos enfrentar y contribuir a erradicar.

El barrio posee muchas necesidades básicas que no están siendo atendidas y ameritan solución. Entre ellas: un centro de salud en el barrio con atención permanente, arreglo de las calles (son de tierra y están en muy mal estado), servicio de transporte público (no posee), entrada de ambulancias, mejoramiento del estado del alumbrado, agua potable, proyectos para los jóvenes.

Se constató de manera contundente, el papel activo de las mujeres del barrio. La participación ocupacional se desataca en todos los servicios que se brindan: copa de leche, comedor, jardín. Son mujeres quienes sostienen estos servicios y también fueron mujeres referentes del barrio y del Movimiento de Los sin Techo, quienes participaron activamente de esta experiencia.

Los servicios que se encuentran funcionando tienen como prioridad el cuidado y atención de los niños.

Los alumnos vivenciaron la tensión de la realidad en el campo. Como toda práctica de extensión, estuvo atravesada por la realidad social del momento en el que se desarrolló, lo que produjo algunas dificultades.

La más importante, tuvo que ver con el intento de desalojo que sufrieron algunos vecinos del barrio, por indicación del gobierno municipal y con presencia de la Gendarmería, hecho ocurrido un día que los alumnos estaban ingresando al barrio. Ante esta situación, la sugerencia de una de las referentes con la que se trabajó y que acompañó el proceso, fue que no se ingresara al barrio. La tensión se expresó además en que, en lo inmediato, parte de los vecinos resistieron el desalojo. Con el correr de los días, el conflicto se trasladó entre los propios vecinos, produciéndose divisiones entre los que estaban a favor y en contra de los desalojos. Situación que estuvo acompañada también por los discursos cambiantes de algunos vecinos.

La convocatoria a la jornada de intercambio con los vecinos, que fue la actividad de cierre, contó con una limitada participación de los agentes municipales. Esta situación es consecuencia del conflicto antes mencionado, porque la Dirección de Gestión de Riesgos (actor protagónico de esta experiencia), es a su vez un organismo de la Municipalidad que fue la que dio la orden de desalojo.

El tiempo académico de las asignaturas que participaron en este proyecto, por momentos entró en fricción con el tiempo necesario del proceso de práctica y reflexión permanente, y resultó limitante.

CONCLUSIONES

En el marco de la Educación Experiencial, esta práctica de extensión incorporada en el currículo, posibilitó a estudiantes de primer año de esta carrera, futuros profesionales, la oportunidad de involucrarse en la resolución de problemas reales y complejos de la comunidad, a partir del desarrollo de contenidos disciplinares específicos.

Este proceso posibilitó interactuar con otros actores pertenecientes en este caso a la Dirección de Gestión de Riesgo de la Municipalidad de la ciudad de Santa Fe y la organización no gubernamental Movimiento Los Sin Techos. El intercambio permitió producir en forma conjunta, información relevante, no solo para los estudiantes sino también para el barrio. A partir de esta propuesta, mediante diferentes acciones, se logró sentar las bases para la construcción de un mapa de riesgo que pueda ser el primero de los que deberán elaborarse en la ciudad.

El Mapa de Riesgo ha funcionado como instrumento puente entre el saber popular, la toma de decisiones y el saber académico.

El tipo de práctica desarrollada permite sugerir que en los proyectos similares deben considerarse de manera especial, el tiempo que se dedicará a cada actividad, en tanto son más extensos que los que demandan las asignaturas ordinarias.

Los conocimientos y prácticas académicas, profesionales y populares entrelazados en la búsqueda de soluciones a problemas actuales, constituyen un camino necesario a seguir recorriendo y profundizando.

Considerando la temática, la información obtenida y los resultados de esta experiencia, podemos decir que ha futuro se puede pensar en:

- Investigar sobre la importancia de integrar la docencia y la extensión permitiendo otra forma de enseñar y de aprender.
- Esta práctica brinda bases para generar otros proyectos de extensión de interés social en la temática trabajada.
- El tema trabajado en relación al contenido disciplinar desarrollado a través de esta experiencia, también permite organizar y planificar otras prácticas de extensión de educación experiencial donde se articulen y se relacionen otras asignaturas no solo de la carrera de Licenciatura de T.O. sino de otras carreras de la UNL.

BIBLIOGRAFÍA

- Atlanta Service-Learning Conference, *Atlanta Service-Learning Conference Report-1970*, Southern Regional Education Board, 1970. En Donald J. Eberly (IANYS) y Roberto Roche-Olivar. "Aprendizaje-Servicio y Prosocialidad. Universidad de Barcelona, España.
- Blaikie, P., Cannon, T., Davis, I. y Wisner, B. 1996. Vulnerabilidad. El entorno social, político y económico de los desastres. La Red. Red de Estudios Sociales de prevención de Desastres en América Latina. Bogotá: LA RED/ITDG. Disponible en: <http://www.desenredando.org>. Fecha de consulta: 11 de febrero de 2011.
- Bofelli M.; Boggio C.; Chiapessoni D.; Demichelis M.; Demiryi M.; Heit, M. C.; "Terapia Ocupacional en las inundaciones en Santa Fe. (Argentina 2003-2007). Publicado en World Federation of Occupational Therapists Bulletin, Vol.64, Nov. 2011, 53-60. United Kingdom.
- Camilloni, A. "La integración de la educación experiencial en el currículo universitario" en: Las prácticas académicas en espacios socio-culturales, productivos y/o comunitarios. Pensando la educación experiencial. UNL. 2010.
- Camilloni, A. y otros "Integración docencia y extensión. Otaforma de enseñar y de aprender". UNL. 2013.
- Cardona Arboleda, O.D. (2008). "Medición de la gestión del riesgo en América Latina". Revista internacional de sostenibilidad, tecnología y humanismo. N° 3. Págs. De 1 a 20.
- Curso de Gestión del Riego y Desarrollo Local – ASDI y FUSAI – El Salvador 2004 <http://www.crid.or.cr/digitalizacion/pdf/spa/doc15394/doc15394.htm>
- Dehays Rocha, J. 2002. Fenómenos naturales, concentración urbana y desastres en América Latina. Perfiles Latinoamericanos . N° 020. Junio. Fac. Latinoamericana de Ciencias Sociales. DF. México. Red de Revistas Científicas de América Latina y El Caribe, España y Portugal. Universidad Autónoma del Estado de México. pp.177-206.

- Edith Litwin. La evaluación: campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para la buena enseñanza. En: Alicia R. W. de Camilloni, Susana Celman, Edith Litwin y M. del Carmen Palou de Maté. La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo. Paidós. 1998.
- Escenario de Riesgos y Recursos Locales... una herramienta útil para la planificación local – SINAPRED - 2003
- <http://www.crid.or.cr/digitalizacion/pdf/spa/doc15575/doc15575.htm>
- Estrategia Internacional para la Reducción de Desastres Disponible en:
- www.eird.org/esp/varios/folletocomunidades/mapascomunidades.htm
- Federación Mundial de Terapeutas Ocupacionales, (2006) “Declaración de posicionamiento acerca de los Derechos Humanos”. Traducción realizada por: Carmen Forn de Zita, Primera Delegada Alternante ante la WFOT. Venezuela.
- Gerda Bender, C.J.; Daniels, P.; Lazarus, J.; Naudé, L.; Sattar, K. Service-Learning in the Curriculum: A Resource for Higher Education Institutions. Higher Education Quality Committee (HEQC). 2006.
- Guía para la elaboración de planes de respuesta a desastres y de contingencia Federación Internacional de Sociedades de la Cruz Roja y Media Luna Roja -2008
- <http://www.crid.or.cr/digitalizacion/pdf/spa/doc18355/doc18355.htm>
- Naciones Unidas. EIRD. Estrategia Internacional para la Reducción de Desastres. 2005. “Marco de Acción de Hyogo para 2005-2015”. Conferencia Mundial sobre Reducción de Desastres. Disponible en: www.unisdr.org
- OMS. 2009, 2008. Desastres: Preparativos y Mitigación en las Américas. N° 111, 110 y 109. Disponible en: <http://www.paho.org/Spanish/DD/PED/NL111s.pdf>
- ONU. Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo, Dirección de Prevención de Crisis y la Recuperación. 2004. “La reducción de riesgos de Desastres. Un desafío para el Desarrollo. Un Informe Mundial”, p. x, Disponible en <http://www.undp.org/bcpr/disred/rdr.htm>

- Preparativos de Salud para situaciones de desastres. Organización Panamericana de la Salud. 2003. Disponible en: <http://www.paho.org/spanish/dd/ped/Preparativos.pdf>
- Proyecto Esfera; 2011; “Carta Humanitaria y normas mínimas para la respuesta humanitaria”; tercera edición; Editorial Belmont Press Ltd.; Northampton; United Kingdom.
- Ribera Masgrau, L. 2004. “Los mapas de riesgo de inundaciones: representación de la vulnerabilidad y aportación de las innovaciones tecnológicas”. En: Documento de análisis geográfico, 43, 153-171. Universidad de Girona. Dto. Geografía. Disponible en:
 - <http://www.raco.cat/index.php/Document-sAnalisi/article/viewFile/31812/31647>
- Rosenfeld, M.; AJOT; April 1982, Volume 36, Number 4: “A Model for Activity Intervention in Disaster-Stricken Communities”.
- SIEMPRO, UNESCO. “Gestión Integral de Programas Sociales Orientada a Resultados”. Fondo de Cultura Económica de Argentina S.A. y Secretaría de Desarrollo Social de la Nación. Buenos Aires-México. 1999.
- Tecnológico de Monterrey “*El modelo educativo del Tecnológico de Monterrey*”. Monterrey: Tecnológico de Monterrey. 2006.
- Universidad Nacional del Litoral. *Plan de Desarrollo Institucional*. 2010.
- Dirección de Gestión de Riesgos. 2010. Disponible en: <http://santafeciudad.gov.ar/blogs/gestionderiesgos/>
- WFOT’s 2010. Disaster Preparedness & Response. Disponible en: <http://www.wfot.org/Practice/DisasterPreparednessandResponse-DPR.aspx>

Promover el acceso a la salud sexual desde la práctica extensionista en un contexto de atención primaria de la salud

Lic. María Carolina Maidana Morelli
Lic. Claudia Leonor Bolzán

Facultad de Humanidades, Arte y Ciencias Sociales Universidad Autónoma de Entre Ríos

Extensionistas que son estudiantes-Tesis de la Lic. en Psicología de la FHAYCS de la UADER:

Cian, Corina Ayelen
Hirschfeld, Natalia Paola
Frutos, Miguel Ángel
Roselli, Luisina
Galean, Adriana
Garén, Jéssica

Extensionistas que son Graduados recientes de la Lic. en Psicología de la FHAYCS de la UADER:

Lic. Percara, María Emiliana
Lic. Reymond, Evelyn Lujana
Lic. Spessotti, Marcela Fabiana
Lic. Wiurnos, María Eugenia
Técnica en Psicogerontología Pérez, María Lujan

Instituciones públicas donde se han desarrollado la práctica extensionista

Centro de Atención Primaria de La Salud

Nombre Institución: Centro de Atención Primaria de la Salud “El Charrúa”

Domicilio: Poeta Murga y Poeta Seri.
C.P: 3 100. Paraná Entre Ríos

Teléfono de Contacto: 0343 4365440

E-mail: c_selcharrua@hotmail.com.ar

Personal a Cargo: Director Maximiliano Demiryi

Escuela Secundaria Pública Referente

Nombre Institución: Escuela de Educación Técnica N° 3 “Enrique Carbó”

Domicilio: Buenos Aires y Laprida. C.P: 3 100.
Paraná Entre Ríos

Teléfono de Contacto: 0343 4311586

E-mail: eet3enriquecarbo@gmail.com

Personal a Cargo: Rectora Prof. Navoni, Gabriela

Escuela Secundaria Pública Referente

Nombre Institución: Escuela de Educación Técnica N° 2 “Alte. Guillermo Brown”

Domicilio: Rondeau 647. C.P: 3100. Paraná Entre Ríos

Teléfono de Contacto: 0343 4240901

E-mail: eet2_parana_er@hotmail.com

Personal a Cargo: Rector Prof. Ríos Roberto

Escuela Primaria Pública Que Pertenece Al Area Programatica Del Caps “El Charrúa”

Nombre Institución: Escuela N° 133 “Gregoria Pérez”. C.P: 3100. Paraná Entre Ríos

Domicilio: Mastronardi S/N

Teléfono de Contacto: 0343 4260753

RESUMEN

El objetivo de este artículo es argumentar la integración entre las conceptualizaciones teóricas y la práctica en terreno en Atención Primaria de la Salud en relación a la promoción y prevención de la Salud Sexual tanto en instituciones Educativas como relacionadas con la Salud. La misma surge a partir de un proceso extensionista con alumnos avanzados de la carrera y recientemente graduados de carreras Lic. en Psicología y Tecnicatura en Psicogerontología. Está planteado desde la Cátedra de Clínica II de la Licenciatura en Psicología de la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Entre Ríos (UADER) como Proyecto de Extensión Universitaria: “Programa de Prevención en Salud Sexual y Procreación Responsable”, Resolución N° 0688 CD 09/06/2014, que se llevó a cabo entre el segundo semestre del 2014 y durante el año 2015.

Las estrategias que se han planificado tienden al trabajo interdisciplinario, interinstitucional y coordinado con el objetivo principal de mejorar las condiciones de vida de la población del área programática en general y en particular las condiciones de Salud Sexual en mujeres y adolescentes que son los dos grupos primordiales que presentan vulnerabilidad física, psicológica, social y económica.

Se plantearon estrategias tendientes al fortalecimiento del equipo de salud, a facilitar el acceso de los usuarios a los servicios y programas de Salud, a realizar intervenciones clínicas con el objetivo de favorecer la capacidad de intervención en políticas sociales. Por el otro lado, el foco estuvo puesto en brindar talleres de promoción y prevención en Salud Sexual a adolescentes entre 11 y 20 años en 2 escuelas secundarias públicas, en una de ellas como una primera experiencia de talleres relacionados con la temática.

Además como propuesta de extensión desde la Cátedra, se pretende generar una actividad coordinada y supervisada de inserción de los alumnos avanzados de la carrera o recientemente recibidos para acercarlos a la práctica en el terreno de la clínica como un primer contacto profesional.

En relación a los extensionistas, el objetivo fundamental es insertarlos en la práctica clínica en instituciones públicas de salud y educación con la supervisión de los docentes de la cátedra. Desde esta se presenta a la Psicología Clínica como un campo científico aplicado, en la cual la especificidad del rol profesional requiere de una formación adecuada.

Se mencionan conceptos teóricos relacionando Atención Primaria de la Salud, Salud como Derecho, accesibilidad a la Salud Sexual enmarcando los mismos en el abordaje extensionista en el área programática del CAPS.

Se describen acciones extensionistas que muestran el intercambio entre teoría y práctica y cómo esto mismo generan nuevas estrategias, mencionando y describiendo las mismas.

Palabras Claves: Salud Sexual – Atención Primaria de la Salud – Accesibilidad - Acciones de Extensión Universitaria

FUNDAMENTACIÓN DE LA EXPERIENCIA Y SU CONTEXTO EN ATENCIÓN PRIMARIA DE LA SALUD

La siguiente reflexión es producto del camino transitado en el segundo semestre del año 2014 del Proyecto de Extensión Universitaria (PEU) “Programa de Prevención en Salud Sexual y Procreación Responsable”, que está planteado desde la Cátedra de Clínica II de la Licenciatura en Psicología de la FHaYCS de la Universidad Autónoma de Entre Ríos (UA- DER), llevado a cabo en el Centro de Atención Primaria de la Salud (CAPS) “El Charrúa” de la ciudad de Paraná.

En este PEU se plantean estrategias tendientes al fortalecimiento del equipo de salud, a formar a los extensionistas en Salud Sexual y en metodologías de abordaje, a facilitar el acceso de los usuarios a los servicios y programas de Salud que brinda el CAPS. Este presenta una población de 5.721 personas (Según Censo Nacional de Población, Hogares y Vivienda. Año 2010).

Asimismo, pretende generar una actividad coordinada y supervisada de los alumnos y graduados insertándolos en la práctica como un primer acercamiento a la experiencia profesional. Se mencionan como:

OBJETIVOS GENERALES:

- Argumentar la integración entre teoría y la práctica en terreno en Atención Primaria de la Salud en relación a la promoción y prevención de la Salud Sexual.
- Insertar a alumnos de Lic. en Psicología en práctica en el terreno de la clínica.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Promover el uso de los MAC desde la información y la elección consciente.
- Prevención de ITS en mujeres y/o adolescentes que asisten al CAPS y a dos escuelas primarias y 2 secundarias.

Como punto de partida mencionamos que todos tenemos conocimiento de que la estrategia de APS que se viene promoviendo desde 1978 en la Conferencia Internacional en Alma Ata, presenta a la Salud como un Derecho Humano fundamental, cuyo objetivo primordial es lograr la accesibilidad de la salud de la mayor cantidad posible de su área de cobertura, *salud para todos para el 2000*, este ha sido el lema. Sin embargo, esto último no ha sido logrado a la actualidad, pero a la vez, bajo la experiencia de transitar la prevención vamos conociendo además que en el abordaje concreto y en terreno se va entendiendo que el concepto Salud no puede ir desintegrado de otras conceptualizaciones que lo atraviesan y a la vez, en muchos casos obstaculizan en el camino de alcanzar esa meta. Por mencionar algunas: la accesibilidad (física y simbólica), obstáculos y/o barreras (entre ellas y consideramos la más negada por los agentes de salud, las institucionales), las condiciones sociales, económicas de la población, la educación (y no solo la formal), etc.

Entender que la Salud debe enmarcarse en un concepto holístico, comprendida desde la Salud Pública, como una Salud Integral, que incluya a la Sexualidad como parte inherente a la misma y que las prácticas preventivas se encuentren basadas en un enfoque de Derechos lleva a determinar que en las propias prácticas se encuentren los indicadores de Salud, esto es: ¿Qué hacer?, ¿Cómo hacer?, ¿Con quién hacer? y sobre todo ¿Qué metas lograr?

Si relacionamos las oportunidades que nos brinda la APS entendiéndose como la *puerta de entrada* al sistema de Salud Pública, siendo que la misma apunta a fortalecer y brindar recursos para y con la población, no solo lograremos que esta acceda con la menor cantidad obstáculos posibles sino que (y sobre todo) se empodere sobre su Derecho a la Salud reduciendo así las inequidades. En este sentido, mencionamos a Liborio (2011) quien señala que *“se reconoce a la APS como una herramienta que fortalece la capacidad de la sociedad para reducir las inequidades. Por lo tanto la salud, además de constituirse en un derecho, es un requisito para que las personas puedan alcanzar su realización personal y un elemento esencial para las sociedades democráticas”*. (Liborio, 2011:136).

Desde principio del año 2000, los Estados Miembros de la Organización Panamericana de Salud (OPS), impulsan una “renovación” de la APS a modo de lograr alcanzar el objetivo planteado en Alma Ata, promoviendo la misma como una Política de Salud que debe poner más atención a los enfoques basados en la evidencia para lograr la atención universal, integrada e integral (Ginés González García y Rubén Torres, 2005: 77). Particularmente agregaríamos una Salud vista como un concepto dinámico, interrelacionado y sobre todo centrado en que cada uno de los usuarios y a su vez, en cada colectivo social.

Para reafirmar lo anteriormente mencionado, podemos observar la gran cantidad de Leyes que han surgido como emergentes, garantizando el Derecho a la Salud en general y a la Salud Sexual en particular. Muchas de ellas, ha surgido desde la Sociedad Civil quienes mediante la demanda de Derechos han puesto en Agenda, para que desde los

estamentos del Estado sean promulgadas y promovidas, surgiendo a modo de ejemplo; la Ley 23.798 Nacional de Sida en año 1990, Ley 25.673 del Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable en el año 2003, Ley 26.150 del Programa Nacional de Educación Sexual Integral (ESI) en el año 2006, Ley 26.618 del Matrimonio igualitario en el año 2010, Ley 26.743 sobre la Identidad de género en el año 2012, entre otras.

Todas las anteriores relacionadas a la Salud y fundamentando y respaldando nuestra práctica extensionista. En particular, mencionamos uno de los objetivos del Programa de Salud Sexual y Procreación Responsable (Ley N° 25.673) que es *“alcanzar para la población el nivel más elevado de salud sexual y procreación responsable con el fin de que pueda adoptar decisiones libres de discriminación, coacciones o violencia”* desde la cual partimos la planificación y posteriores acciones. Sin embargo, lo que se observa en la realidad social y cultural de las mujeres (y en particular las adolescentes) que son usuarias de servicios del CAPS es que algunas de las características que presentan no condicen con esta meta o no se acercan a lograr ese objetivo.

Si tenemos en cuenta otras variables intervinientes, como son: mitos sobre el uso de los Métodos Anticonceptivos (MAC), decisión consciente, planificación familiar, violencia familiar, educación y pobreza, creencias de la mujer y de su pareja en relación a conceptos: Mujer, familia, hijos, etc., detectamos mayores dificultades en relación a la accesibilidad al Derecho a la Salud, a los servicios e insumos, etc.

Uno de los objetivos en los cuales hemos focalizado nuestro abordaje extensionista ha sido no solo promover el uso de los MAC desde la información y la elección consciente sino además *prevenir las Infecciones de Transmisión Sexual (ITS)* a modo de ir alcanzando el mayor nivel posible de Salud Sexual en la población de mujeres y/o adolescentes que asisten al CAPS.

Para ejemplificar lo anterior se menciona que, según estadísticas del Programa Provincial de Sida de Entre Ríos, desde el año 2000 a la fecha se sostiene la tendencia de presentar 100-110

casos de nuevos infectados con Virus de Inmunodeficiencia Humana (VIH) anualmente, con características particulares en semejanza con el perfil nacional, esto es, que son *cada vez más Mujeres, Jóvenes y Pobres*. Cabe agregar además en relación a las ITS, otra tendencia que viene creciendo es el número de nuevos casos de infecciones como son la Sífilis y el Virus del Papiloma Humano (HPV) en altos porcentajes en mujeres jóvenes.

PROPUESTAS, ACCIONES Y METAS ALCANZADAS CON EL PEU

Desde el Equipo hemos planificado, actuado y reprogramando desde la APS como una concepción que integra la Salud, la educación, la participación comunitaria, con una perspectiva de Género y de Derechos, todos estos bajo una estrategia nunca acabada. La misma se reformula, se extiende, se diversifica, se modifica (y muchas veces se detiene) transformando a cada uno de los integrantes y al mismo interior del equipo de trabajo extensionista.

En un principio estuvo planificada de manera general, haciendo foco en todos los usuarios de los servicios de salud que brinda el CAPS, luego y en base a la demanda se fue focalizando en dos de los grupos poblacionales bien definidos y sobre la base de la idiosincrasia que los caracteriza, los más vulnerables cultural y socialmente, en este caso **los adolescentes y las mujeres**.

El concepto de vulnerabilidad se aplica en estos casos en particular por su condición en relación a algunas variables como son la edad, el sexo, el nivel educativo, las condiciones laborales, encontrándose en mayores condiciones de riesgo. Sin embargo, **la visión extensionista es que cada una de las acciones que se van realizando sean sobre la base de la única condición de igualdad: seres humanos siendo el Derecho a la Salud (entre otros) que nos posiciona en la igualdad de oportunidades**.

Puesto en práctica desde cada extensionista, ¿Cómo lo hacemos? Primeramente posicionarnos ante la Salud como Derecho en la

igualdad ante la población para luego reconocer la desigualdad, para que de este modo; podamos conocer en qué aspecto ese Derecho se encuentra vulnerado, y desde ahí planificar, accionar y evaluar la práctica.

Entender a la Salud como Derecho implica ir más allá de una visión reduccionista y sexista, sino que básicamente tiene que ver con garantizar y promover la educación en Salud Sexual, la accesibilidad al sistema de Salud Pública, el asesoramiento e información tanto como la detección precoz de problemáticas relacionadas.

Realizar cada una de las acciones de promoción de la Salud desde una perspectiva de Derechos Sexuales y Reproductivos y desde una perspectiva de género nos ha permitido observar tanto en la práctica en terreno como en la reflexión del trabajo en equipo, que cada uno de los actores (incluyéndonos) carga con un bagaje individual, familiar, cultural y social que hace que esta práctica se complejiza en el camino transitado y que al realizarla, no solo modifiquemos las perspectivas y las representaciones sociales de los usuarios sino también las nuestras.

Lentamente va apareciendo y no puede dejar de mencionarse, un concepto clave que estuvo presente en cada uno de nosotros, de la población y de los agentes de salud: *la Sexualidad*, ¿Qué es la sexualidad? Bianco (1998) la describe como un proceso dinámico y complejo que comienza cuando nacemos y se manifiesta de manera diferente a lo largo de nuestra vida. A medida que vamos creciendo, incorporamos pautas y comportamientos vinculados a nuestra sexualidad. Siendo tanto manifestaciones y expresiones biológicas, psicológicas y socio culturales. Las acciones en este PEU estuvieron enmarcadas (y atravesadas) dentro de este concepto, todas ellas tendiente a mejorar la Salud Sexual de las mujeres y adolescentes en cada uno de los espacios creados y re-creados para y *con* ellos.

Varias fueron las acciones extensionistas, entre ellas: Talleres preventivos, dinámicos y participativos en los 6º grados de las escuelas primarias, con adolescentes, con mujeres embarazadas, en sala de espera. Con el tiem-

po se generó una demanda que no solo la tomamos sino que estratégicamente la materializamos dos espacios preventivos, ellos son: Servicio de Consejería para Mujeres y otro para Adolescentes.

Como un emergente de PEU, a modo de brindar una nueva oportunidad de *acercarse a la Salud Sexual*, surge una acción innovadora (y por primera vez en este CAPS) realizar un Testeo Voluntario de VIH, Sífilis y Hepatitis B. Para ello se planificó un Dispositivo de Prevención Comunitaria al cual le dimos el nombre “Kermesse de Juego Sexuales”, el cual tuvo el objetivo de Promover la Salud Sexual a través de lo lúdico, utilizando como instrumentos **todas las dinámicas y juegos creados** por los extensionistas para los Talleres.

La idea sobre la cual construimos esta acción deviene de todo el desarrollo previo (tanto teórico como la práctica en terreno), y era poder **jugar y divertirnos entre todos**, informarnos (formarnos en prevención), compartir experiencias sin nombres sólo basadas en personajes simbólicos que pudieran dar cuenta de conductas de riesgo y su contrapartida las de cuidado, desarrollando nuevos aprendizajes y reformulando otros, alejándonos del tan conocido *tabú*.

Por este dispositivo de Promoción de la Salud transitamos alrededor de 200 personas de nuestra área programática, 44 de ellas accedieron al testeo; que pudimos realizarlo con un trabajo en conjunto con otras 3 instituciones públicas relacionadas con la Salud.

Esta intervención adquirió un carácter altamente comunitario, más allá de las paredes institucionales, del propio CAPS, dando lugar a la Prevención Local Participativa, una de las estrategias de APS renovada, mediante acciones concretas de difusión, información y consejería Pre-test y Postest en relación a las Infecciones de transmisión sexual.

De este modo llegamos a la conclusión de que cuando hablamos y pensamos en el concepto de Sexualidad, el mismo no se puede limitar a una definición unidimensional, en el cual se destaque algún aspecto: biológico, emocional, psicológico, social, etc., sino que la concebimos desde un modelo multidimensional, holístico, integral y diverso, que nos atraviesa a nosotros y con quienes trabajamos en su complejidad y en su totalidad.

Si tenemos que mencionar algunas conclusiones que hemos realizado en las escuelas primarias y secundarias y llevar estas a datos numéricos, decimos que con el equipo extensionista hemos llegado a realizar:

• 15 Talleres dinámicos y participativos para 70 niños de 6° grado de Escuelas Primarias, de edades 11 a 13 años.

• 40 Talleres dinámicos y participativos con 550 adolescentes de 11 a 19 años, en E.E Técnica N° 2 “Alte. Guillermo Brown” y Técnica N° 3 Enrique Carbó.

• Maratón de Juegos de Prevención y Promoción de Derechos, participando de ella ambos turnos de 1° a 7° año alrededor de 280 alumnos de 11 a 19 años de edad.

Si valoramos conclusiones desde lo cualitativo, estamos en condiciones de decir que mediante el presente proyecto se generaron innovaciones en el ámbito de la prevención en el Centro de Salud y en las Escuelas Secundarias participantes. En una de las escuelas ha sido la primera experiencia de Educación Sexual, en el Centro de Atención Primaria de la Salud se crearon Servicios de Consejería para mujeres como para adolescentes. Se sugiere la inclusión del varón en todos los aspectos relacionados al manejo de la salud sexual y salud reproductiva de adolescentes y jóvenes, y en particular en lo referente al embarazo. Se muestra la necesidad de promover aun más este tipo de proyectos, siendo que “hablar de estos temas” renueva la motivación para su abordaje, contextualiza, se plantean nuevas preguntas y demandas desde la población.

En relación a los extensionistas, tanto las dinámicas creadas, como las producciones que han logrado, renovación y replanteos realizados en el “*mientras tanto*” han superados las expectativas iniciales.

Para finalizar y desde el lugar de la práctica extensionista, pensamos (sentimos y la vivimos) a la Sexualidad integrando acciones de promoción de Derechos en al menos dos dimensiones: Salud y Educación.

BIBLIOGRAFÍA

- Bianco M. y Re. M. (1998). "Que deben saber padres y docentes sobre sexualidad y sida". Cartilla educativa FEIM. Buenos Aires, Argentina
- Dirección General de Estadística y Censo. Ministerio de Económico, Hacienda y Finanzas. Gobierno de Entre Ríos. Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas. Ubicación del área programática del Caps "El Charrúa" es Fracción 11: Radios 12, 13 y 14. Fracción 12: Radio 12. Fracción 13: Radios 3 y 4. Fracción 14: Radios 3 y 4 <http://www.entrerios.gov.ar/dec/paginas/censoerdf.html>
- Konterlinik, Irene. (Coordinación General). 2002. Proponer y Dialogar. Guía para el trabajo con jóvenes y adolescentes. Tomo 1 y 2. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Presidencia de la Nación. Buenos Aires, edición 2005.
- Ley 25.673 de Creación del Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable de la República Argentina.
- Liborio, Mónica. (2011). Atención Primaria de la Salud-Salud Colectiva. Apuntes de Cátedra de Medicina Preventiva y Social. Facultad de Ciencias Médicas. Universidad Nacional de Rosario. <http://www.saludcolectiva-unr.com.ar/docs/genero-APS.pdf>.
- Liborio, Mónica M. (2013). ¿Por qué hablar de salud colectiva?. Cátedra de Medicina Preventiva y Social. Facultad de Ciencias Médicas. Universidad Nacional de Rosario. Revista Médica de Rosario, 79: 136-141.
- Módulo 5. (2005). "Políticas de Salud". Posgrado en Salud Social y Comunitaria. Programa Médicos Comunitarios. Ministerio de Salud. Presidencia de la Nación Argentina. Buenos Aires.
- Módulo 10, b. (2006). "Problemas Sociales de Salud Prevalentes". Posgrado en Salud Social y Comunitaria. Programa Médicos Comunitarios. Ministerio de Salud. Presidencia de la Nación Argentina. Buenos Aires.
- http://www1.paho.org/spanish/dd/pin/alma-ata_declaracion.htm

Recreando derechos

*Medina, Sabrina
Amarillo, Juan Pablo
Ibarra, Araceli
Molina, Gonzalo*

Universidad Autónoma de Entre Ríos

RESUMEN

Este proyecto trabajó los Derechos de Niñ@s, de 5to y 6to grado, desde una perspectiva de género, a fin de fomentar la equidad en las relaciones de pares a partir del trabajo reflexivo respecto de los estereotipos que naturalizan y perpetúan las situaciones de violencias en todas sus manifestaciones. Utilizamos como herramienta el Teatro y otras técnicas, por ser innovadoras, generando así mayores niveles de aprehensión e incorporación del mensaje que se transmite.

Se llevó a cabo en Escuelas Primarias con diversidad socio económica, contextual y local; siendo el espacio propicio para comenzar a romper con los estereotipos de género promoviendo la igualdad de oportunidades y el respeto por la diversidad.

El objetivo general fue modificar a través del juego teatral conductas violentas, en niñ@s de 5to y 6to grado, reflexionando sobre los estereotipos de género que reproducen las violencias en todas sus manifestaciones.

RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Trabajar los derechos y perspectivas de género con niñ@s en las escuelas primarias no es frecuente. Vivenciamos que es posible desarrollar este abordaje, comprobando que con ell@s es más factible la profundización de la tarea.

Fue necesario encontrar un lenguaje acorde a su edad, como para poder expresarnos con libertad, escucharnos atentamente y comprendernos en la diversidad de opiniones. Para lograr esto, el juego (técnicas del juego teatral) fue un factor acertado y fundamental para suscitar el diálogo.

Encontramos que es más fácil hablar de los Derechos del Niño que de las Perspectivas de Género. Nuestra experiencia indica que se pueden identificar factores heredados de ambos temas (ejes de nuestra propuesta) en los niñ@s, es decir que si bien no se puede hablar directamente sobre cuestiones de perspectivas de género, sí se advierten posturas sexistas adoptadas de generación en generación.

Frente a las representaciones prejuiciosas de que l@sniñ@s no saben de estas cuestiones; las expresiones en murales, canciones, dramatizaciones, esculturas, dibujos y otras manifestaciones fueron las muestras de sus perspectivas en base a estos temas.

Fue importante haber elaborado un proceso de construcción colectiva en el ámbito propio de l@sniñ@s. Esto permite no sólo abordar la problemática desde una postura teórica, sino que además habilita espacios para

generar una cultura donde sea común dialogar con libertad en los ámbitos donde nos movemos a diario.

Sostenemos también que es de suma importancia el compromiso de alentar y mantener estos espacios por parte de instituciones, directivos, docentes y padres. De esta forma se garantiza el espacio del diálogo y la confianza, de la escucha atenta, de la apertura a la diversidad de miradas, que ayudan a detectar las claves a ser profundizadas, para forjar en los niños y niñas una cultura con fuerte conciencia sobre sus derechos.

OBJETIVOS

Generales:

- Modificar conductas violentas, en niños y niñas de 5to y 6to grado, a partir de la reflexión y desnaturalización de estereotipos de género que sustentan y reproducen las violencias en todas sus manifestaciones, utilizando el juego teatral como principal herramienta para la generación del cambio.
- Reflexionar sobre la naturalización de la vulneración de Derechos desde la perspectiva de género con l@s docentes, padres, madres y/o tutores de l@sniñ@s
- Incentivar el compromiso de los estudiantes universitarios con la realidad social, promoviendo su participación solidaria, orientadas al desarrollo de sus comunidades.
- Generar multiplicadores que garanticen la continuidad en el tiempo de las acciones realizadas.

Específicos:

- Generar un espacio de reflexión acerca de las conductas violentas y su relación con los estereotipos de género con l@sniñ@s y adlut@s.
- Identificar, en l@sniñ@s, conductas violentas utilizando juegos, cuentos, canciones, etc. como disparadores empleando herramientas y técnicas teatrales.

- Generar, en l@sniñ@s, comportamientos basados en el respeto a la diferencia y en la igualdad de oportunidades.
- Incentivar el compromiso social de los/as estudiantes voluntarios/as
- Trabajar en la concientización sobre la importancia de profundizar los temas abordados en el transcurso de proyecto.

METODOLOGÍA

Cuando pensábamos que sería posible entrar en diálogo sobre estos temas en la escuela teníamos una idea previa, (por experiencia vital, heredada, profesión o simple prejuicio) que proponía un posicionamiento determinado, dándonos una manera limitada de escuchar la realidad.

Fue entonces que vimos la necesidad de ampliar nuestra mirada, al máximo de las posibilidades, y poder sumar otras ideas y conceptos que cuestionaran nuestra postura, tensionaran nuestros supuestos previos para, en caso de ser necesario, poder cambiar nuestra forma de ver. A raíz de esta inquietud, fuimos realizando diferentes instancias de formación de voluntarios, cuya especificidad estuvo relacionada a la propuesta inicial del proyecto, que permitieron ampliar nuestros conocimientos y crecer hacia una visión común que sirvió para unificar nuestro esfuerzo individual, siendo el punto de referencia al que volver en caso de confusión o desacuerdo.

Se llevaron a cabo las actividades programadas a partir de una metodología de trabajo que proponía el siguiente orden:

1. Trabajo con l@svoluntari@s: Desde la primera etapa de este proyecto y durante el desarrollo del mismo se trabajó con l@svoluntari@s a fin de ofrecerles una formación complementaria a lo establecido en la currícula de su carrera de grado. Estos encuentros tuvieron como finalidad plantear espacios democráticos de discusión crítica para abordar la problemática desde una perspectiva común. Se les brindó material sobre la te-

mática y sobre los métodos específicos a utilizar con el fin de instruirlos sobre el trabajo de campo a desarrollar.

2. Encuentro con l@s docentes y padres, madres y/o tutores de l@sni@s: se trabajó los objetivos del proyecto, la modalidad de ejecución del mismo a fin de generar un intercambio que permita conocer las posturas, inquietudes y opiniones acerca del tema a trabajar.
3. Planificación y ejecución de una serie de encuentros de trabajo con los niños y niñas: propusimos un espacio de taller de juegos a partir de técnicas y métodos teatrales que buscaban gestar la integración del grupo con l@s voluntari@s y fomentar la participación creativa de l@sni@s para abordar las situaciones planteadas.
4. Encuentro con l@s docentes y padres, madres y/o tutores de l@sni@s: se puso en común del proceso realizado y se socializaron las conclusiones reflexionadas por el grupo de trabajo.
5. Se desarrolló un material (Revista) que documente la experiencia realizada y que sirva para dejar como aporte a la institución con el fin de que ésta acompañe la continuidad del trabajo en el ámbito escolar.

¿POR QUÉ EL JUEGO TEATRAL? EL JUEGO

Cuando queremos dialogar con otros sobre cualquier tema es necesario generar el espacio preciso donde todos puedan expresarse, con libertad y sin temor a ser desacreditado. Es fundamental saber las formas que tenemos para expresar nuestros pensamientos como también saber que el otro, a su vez, tiene sus modos y sus formas, en función a su realidad, su edad, etc.

Para trabajar en este voluntariado siempre supimos que con quienes nos interesaba comunicarnos, fundamentalmente escuchar y llegar al encuentro era con un destinatario concreto: los niños y las niñas.

Es por esto que nos propusimos buscar un lenguaje común. Un lenguaje en el que todos nos entendamos, motivo por el cual elegimos un camino que todos recorrimos alguna vez: *el juego*.

Según Moisés Mato el juego "*posiblemente sea la forma de conocimiento más importante en los niños. Es la forma más natural y feliz de conocer la realidad y de situarse dentro y el diálogo con ella*" (Mato, 2003). Utilizamos este medio para dialogar sobre la realidad con la experiencia vital de haber jugado, y lo hacemos con naturalidad y felicidad generando así un espacio propicio de confianza, libertad, apertura y compromiso.

Asimismo, este autor sostiene que "*cuando el niño juega todo su cuerpo, su pensamiento y su espíritu juegan. Es una actividad que globaliza toda la existencia, por ello la experiencia que genera supone un enriquecimiento personal integral. En el juego somos mucho más nosotros. Por eso si prestamos atención al juego de los niños podemos descubrir muchos elementos que configuran su personalidad, podemos extraer datos fiables de su actitud fundamental hacia los demás o hacia sí mismos*" (Mato, 2003). Jugando nos conocemos más en profundidad, sin necesidad de relatar quiénes somos o cómo somos. En el juego expresamos no sólo lo que hacemos sino también los miedos que tenemos, las ideas heredadas, los patrones impuestos, la picardía, la frescura, etc. Sobre un tema en particular y sobre nuestro modo de ser en general.

Para dialogar sobre los derechos vimos al juego teatral como una herramienta potente, donde todos pueden expresarse desde sus posibilidades y con la confianza de ser recibidos por todo el grupo.

EL TEATRO

Cuando hablamos del **juego** nos posicionamos desde lo que se explicó anteriormente, y cuando decimos **teatral** también tomamos un determinado posicionamiento. El siguiente cuadro llamado *El nuevo teatro para*

niños: diferencias con el teatro tradicional de Alfredo Mantovani, grafica desde qué lugar vemos al teatro como necesario para abordar estas temáticas.

Teatro tradicional para niños	Nuevo teatro para niños
<i>Los adultos presentan un mundo conocido de antemano con intenciones didácticas y moralizantes</i>	<i>Los adultos ofrecen una visión del mundo para despertar la actividad de l@sniñ@s y su toma de posición frente a la realidad</i>
<i>El espectáculo tiene un fin en sí: cautivar a l@sniñ@s</i>	<i>El espectáculo es una experiencia que tiene que ver con l@sniñ@s y trata de hacerles ver la posibilidad de un cambio</i>
<i>El mundo destinado a l@sniñ@s está dividido en buenos y malos. Los buenos siempre triunfan sobre los malos</i>	<i>El mundo es cambiante. El hombre y las situaciones conflictivas que vive son objeto de investigación</i>
<i>L@sniñ@s son seres excepcionales y es necesario preservarl@s del mundo de los adultos</i>	<i>L@sniñ@s son seres humanos que forman la sociedad y tienen derecho a saber y a elegir por sí mism@s. No hay temas tabúes o secretos</i>
<i>La forma es más importante que el contenido. Todos los elementos externos tratan de fijar la imaginación de l@sniñ@s</i>	<i>El contenido es lo que debe sugerir la forma adecuada y estimular la imaginación de l@sniñ@s</i>
<i>Los problemas tienen una solución mágica</i>	<i>Los problemas tienen causas objetivas que hay que reconocer para encontrar la solución</i>
<i>Se intenta que l@sniñ@s se mantengan como espectadores pasivo</i>	<i>Se intenta desarrollar el sentido crítico de los espectadores</i>
<i>L@sniñ@s se identifican con los personajes</i>	<i>L@sniñ@s observan a los personajes, los comparan y aprenden a situarlos</i>
<i>L@sniñ@s no participan, salvo que le hagan preguntas dirigidas</i>	<i>La participación es imprevisible y espontánea</i>
<i>El espectáculo debe ser de alta calidad artística. Seres privilegiados a través del teatro producen goces estéticos en el espectador</i>	<i>El teatro es un juego más, actores y niñ@s se expresan en un acto comunicativo, alegre y vivencial, donde lo estético es una creación común y compartida</i>

De esta manera, miramos al teatro (como a cualquier otra expresión artística utilizada en los talleres: dramatización, música, baile, pintura, escultura, etc.) como una herramienta que da la posibilidad a toda persona (en este caso a l@sniñ@s) de considerarse con la capacidad suficiente para que, a partir de una situación dada, pueda hablar de una realidad, pueda tomar una postura, pueda crecer con la mirada y el intercambio con los demás y buscar caminos que conduzcan hacia la transformación de esa realidad. Es decir que, mirando el cuadro arriba expuesto, nuestra propuesta va más de la mano de un **nuevo teatro para niños**, que en este caso supone a los **derechos** como eje principal, pero a su vez, consideramos propicia esta idea para trabajar cualquier tema.

A su vez, toda esta experiencia, desde el inicio hasta su fin, estuvo transversalizada por la **perspectiva de género**, que es una forma de mirar la realidad a la que nos acercamos. Dado que consideramos de real importancia intervenir desde esta postura en cualquiera de los ámbitos de la actualidad, sea en salud, educación, en el acceso a la justicia, en victimología, en las problemáticas migratorias, en las problemáticas de la exclusión, en lo que concierne al trabajo, a la labor doméstica, y en cualquiera de los espacios en los que circulamos

Al posicionarnos desde una perspectiva de género, podemos ampliar nuestras formas de ver, percibir e intervenir en las situaciones, puesto que dicha mirada produce un enriquecimiento en cualquier intervención. Mirar a las mujeres y varones desde una perspectiva de género, nos permitirá construir una visión analítica respecto a identificar, diagnosticar y evaluar la discriminación, la desigualdad y la exclusión que viven las mujeres en diversos ámbitos. Analizar las características que definen a hombres y mujeres de forma específica, ayudará a evidenciar el contexto social, económico, político y cultural en el que las personas se desenvuelven bajo condiciones jerarquizadas que generan desigualdad.

Es necesario partir de la diferencia de qué es sexo y qué es género; el primero está ligado a la naturaleza biológica de las personas, y el género está relacionado a las construcciones

culturales y sociales que definen las diferentes características emocionales, afectivas, intelectuales, así como los comportamientos que cada sociedad asigna como propios y naturales de hombres o de mujeres.

Irene Meler define al género como “la red de creencias, rasgos de personalidad, actitudes, valores, conductas y actividades que diferencian a hombres y mujeres. Tal diferenciación es producto de un largo proceso histórico de construcción social, que no solo produce diferencia entre los géneros sino, que a la vez, estas diferencias implican desigualdades y jerarquías entre ambos”.

Las jerarquías siempre son en detrimento de las mujeres. Y a lo largo de la historia de la humanidad, las familias han sido las reproductoras de los estereotipos y los modos de ser mujeres y varones. Las niñas y niños desde que nacen parecen estar determinados por su genitalidad, además de estar regidos por la heteronormatividad que los conduce a un modo propio de actuar. Es así que las mujeres comienzan por aprender a jugar a las muñecas, representando todos los papeles de la vida cotidiana en el ámbito doméstico “jugar a la mamá, cocinar” o a aquellas profesiones ligadas a lo femenino “como la señorita maestra”. Los niños por el contrario están destinados a los juegos de la fuerza, a la destreza física, a los cuentos de aventura, a la producción y no a la reproducción. El mundo de las niñas es el privado y el de los niños el público.

De esta manera se reproducen los estereotipos de género. Los estereotipos son generalizaciones de las características de los grupos. Así, se establecen roles y funciones esperado en mujeres y varones. Sobre esta base se construyen los Estereotipos de género que constituyen modelos aceptados socialmente que llevan a pensar que estas diferencias son de origen biológicas, naturales e innatas y en consecuencias se consideran inmodificables. Se transmiten de generación en generación, marcando las desigualdades sociales. Esa desigualdad social que generan los estereotipos de género es lo que sustenta y reproduce la Violencia de hacia las mujeres y la vulneración de los Derechos Humanos en general. Vale aclarar que estas condiciones están sos-

tenidas por un sistema milenario como lo es el patriarcado, sistema androcéntrico pensado por y para el beneficio de los hombres.

En este sentido, en la actualidad se pueden ver las mutaciones del patriarcado sobre el cuerpo y la vida de las mujeres.

Si bien podemos pensar que como sociedades hemos podido reflexionar acerca de algunas prácticas, es cierto que aún falta realizar varios recorridos para lograr la plena igualdad y equidad.

CONCLUSIÓN

Trabajar los derechos y perspectiva de género con niñ@s en las escuelas primarias no es frecuente, pudimos vivenciar que es posible desarrollar este abordaje, comprobando que con ell@s es más factible la profundización de la tarea.

Para el desarrollo de la propuesta fue necesario encontrar un código para poder expresarnos con libertad, escucharnos atentamente y comprendernos en la diversidad de opiniones. Para lograr esto, el juego (técnicas del juego teatral) fue un factor acertado y fundamental para suscitar el diálogo.

Así mismo, nos encontramos con que es más fácil hablar de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes, que de la perspectiva de género.

Nuestra experiencia indica que se pueden identificar factores heredados de ambos temas (ejes de nuestra propuesta) en los niñ@s, es decir que si bien no se puede hablar directamente sobre cuestiones de perspectivas de género, sí se advierten posturas sexistas adoptadas de generación en generación.

Frente a las representaciones prejuiciosas que tiene la sociedad respecto a que l@s niñ@s no saben de estas cuestiones; las expresiones en murales, canciones, dramatizaciones, esculturas, dibujos y otras manifestaciones fueron las muestras de sus perspectivas en base a estos temas.

Sostenemos también que es de suma importancia el compromiso de alentar y mantener estos espacios por parte de instituciones, directivos, docentes y padres. De esta forma se garantiza el espacio del diálogo y la confianza, de la escucha atenta, de la apertura a la diversidad de miradas, que ayudan a detectar las claves a ser profundizadas, para forjar en los niños y niñas una cultura con fuerte conciencia sobre sus derechos.

En el desarrollo del proyecto tuvimos algunos facilitadores y fortalezas que giraron en torno a:

- La utilización de juegos y técnicas teatrales, que facilitaron el diálogo con l@s niñ@s, dado que utilizamos este lenguaje común para la comunicación.
- La apertura de las instituciones educativas, cediendo los espacios de clases para trabajar.
- A partir de la construcción colectiva, se logró la libertad de expresión de l@s niñ@s sobre los temas propuestos, especialmente sobre los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes, que fue donde más participación demostraron.
- Que algunos docentes y personal de la institución se hayan involucrado a participar de las actividades (antes y durante).

RESULTADOS

Se logró generar un ambiente de alegría, confianza, adhesión a las consignas y proactividad por parte de l@s niñ@s.

Se realizaron muestras sobre el trabajo realizado: escribir una canción alusiva con ritmo de murga, pasa calles, representaciones y presentaciones en los actos de las escuelas, siendo l@s niñ@s l@s protagonistas.

Se imprimió una revista con el proceso realizado, que sirva de sostén para que las instituciones educativas continúen el trabajo.

BIBLIOGRAFÍA

- Bertilli, María Cristina: “Violencia Familiar... Liberarse es posible”. 1ed. Bs. As.: el autor, 2009.
- Calvi, Betina: Abuso sexual en la Infancia: Efectos psíquicos. ED. Lugar. Buenos Aires, 2005
- Carlos Rozanski. Abuso sexual infantil: ¿denunciar o silenciar?. Ed. B Argentina, 2003.
- Elosia De Jong, Basso Raquel, Paira Marisa (compiladoras): “La familia en los albores del nuevo milenio. Reflexiones Interdisciplinarias: un aporte al trabajo social”. Editorial Espacio. Bs.As. 2001
- Eva Giberti (compiladora): Abuso Sexual y malos Tratos contra niños, niñas y adolescentes
- Eva Giberti (compiladora): Tiempos de Mujer. Ed Sudamericana. Buenos Aires, 1998
- Eva Giberti / Ana María Fernández: La mujer y la violencia invisible. Ed. Sudamericana. 1989
- Mabel Burin / Irene Meler. Género y familia: Poder, amor y sexualidad en la construcción de la sexualidad. Ed Paidós. Buenos Aires, 1998.
- Martínez Silvana: “Sueños Rotos...Vidas Dañadas. Violencia hacia las mujeres en contextos familiares”. Editorial Fundación La Hazienda. Paraná 2009.
- Merchiori Hilda: “Criminología- Introducción”. Editorial Marcos Lerner. Córdoba Argentina.
- Montovani Alfredo: “El Teatro: Un juego mas”. Novedades Educativas – 2004
- Mato Moisés: Baúl Mágico”. Ñaque 2006 - Madrid

Infancia y Salud Integral: propuesta educativa colaborativa con la Comunidad de la Escuela Pública de Gestión Social N° 1 “Héroes Latinoamericanos”

Bregagnolo, Norma Elena

Aguirre, Mariana

Stein, Marina

Gaudini, Luciana

Vicente, Rocío

Lasgoity, Ana Paula

Universidad Nacional del Nordeste (UNNE)

Instituciones y organizaciones involucradas: Escuela Pública de Gestión Social N° 1 “Héroes Latinoamericanos”- Organización Social MTL - Colegio de Psicólogos del Chaco - Centro Cultural Nordeste – UNNE- Departamento de Educación Inicial – Facultad de Humanidades – UNNE.

PRESENTACIÓN

Este trabajo se enmarca en el Proyecto: “Infancia y Salud Integral: una propuesta educativa colaborativa con la Comunidad de la Escuela Pública de Gestión Social N° 1 “Héroes Latinoamericanos” Programa Universidad en el Medio, Programa interno de la Secretaría General de Extensión de la Universidad Nacional del Nordeste y fue aprobado por Resolución N° 119/16 – C.S.-

La Escuela Pública de Gestión Social N° 1 “Héroes Latinoamericanos” se encuentra ubicada en la Manzana “B”, Parcela 13 a la 17, del Barrio Segundo David Peralta “Mate Cosido”, en la zona suroeste de la ciudad de Resistencia, Provincia de Chaco. Es de jornada simple, cuenta con seis docentes a cargo de secciones, una directora y tres personales de servicio. Posee una matrícula aproximada de 70 alumnos/as, tiene salas de Maternal y de Infantes (45 días a 5 años) y funciona durante el turno mañana y tarde, 3 salas respectivamente.

Hacia inicios de los 90` los asentamientos poblacionales de la periferia de la ciudad de Resistencia han visto un importante incremento en la construcción, desarrollo y consolidación de algunos barrios, sus habitantes provenían del interior y del centro de la ciudad como resultado de la crisis económica y social por la que atravesaba el país, entre estos asentamientos se encuentra el Barrio Segundo David Peralta “Mate Cosido”.

Este aumento poblacional de los últimos años, ligado a que las familias son de muy bajos recursos, con necesidades básicas insatisfechas, en algunos casos, ha propiciado la exclusión de aquellos grupos más vulnerables de la población, quienes debieron asumir sus conquistas de supervivencia desde las luchas y organizaciones sociales. Frente a tantas necesidades que influyen y repercuten en la manera de asumir y convivir con la primera infancia, donde la escases, las luchas, resistencias y las privaciones se transforman en elementos

recurrentes en el acompañamiento de este tipo de agrupamientos poblacionales.

L@s niñ@s que asisten al Jardín de la Escuela Pública de Gestión Social N° 1, corresponden al Barrio Segundo David Peralta “Mate Cosido” y 2 de Agosto de 2002. La conquista por sus territorios sostenido con fundamentos sólidos de quienes acompañan a estos grupos, ha permitido que su organización y concreción se asienten como expresa Eduardo Rinesi (2016)(comunicación personal) en el derecho “como hecho” en un valor fundamental. Frente a tantas necesidades que influyen y repercuten en la manera de asumir y convivir con niños y niñas, donde las escasas, las luchas, resistencias y las privaciones se transforman en elementos recurrentes, esta comunidad integrada al Movimiento Territorial de Liberación – MTL- se fortalece, “genera formas de auto – organización, de autogobierno y en ocasiones de autogestión económica, al tratarse de prácticas sociales cercanas a los problemas y conflictos sociales y a la vez incorporar a muchos sujetos alrededor de sus necesidades y valores, genera posibilidades de participación comprometida, activa y lúcida de los sujetos, lo cual favorece los cambios de abajo para arriba” (Tapia: 2008).

Estos grupos sociales, conformado por miembros del MTL (Movimiento Territorial de Liberación, Asociación Civil con Personaería Jurídica propia) sostienen, como lo expresó su referente Fito Molodezky, *“como valor fundamental a la educación, en todos sus niveles, el trabajo como sinónimo de dignidad y el respeto por los valores de la humanidad”*.

El derecho a una vida digna en toda su plenitud implicó en primer lugar la provisión de la vivienda, y la organización de las instituciones como la escuela, sala de primeros auxilios, destacamentos, etc., estando aún en procesos otras cuestiones relacionadas con las comunicaciones y los medios de transporte, cabe mencionar que actualmente la línea urbana extendió su recorrido hasta seis cuadras antes de llegar a este Barrio.

Una de las particulares que acompañan a este grupo poblacional se encuentra en el hecho de la conformación de los núcleos familiares.

En su mayoría son mujeres jefes de familias, que trabajan en cooperativas de viviendas y de saneamiento ambiental. Además de estar constituidas por grupos numerosos de hijos.

Dentro de las problemáticas se pueden mencionar situaciones que involucran a la salud integral de los/as niños/as en aspectos psicosociales y físicos, que incluyen problemáticas vinculadas al abuso y maltrato infantil, como así también a la higiene, nutrición adecuada, importancia de los vínculos familiares, prevención de enfermedades infecciosas, parasitarias y vectoriales, que atentan contra la efectivización plena de los derechos del/la niño/a. Estas problemáticas, en algunos casos, naturalizadas, conviven en lo cotidiano afectando las relaciones vinculares y educativas en los contextos institucionales.

Desde el punto de vista económico, la mayoría de los adultos son sub-ocupados, algunos reciben asignaciones o planes sociales. El grupo de niñ@s que asisten a esta institución, desde muy pequeños acompañan a sus familias y vecinos a movilizaciones y protestas en defensa de sus derechos, vivenciando, a veces, situaciones de violencia, con fuertes represiones, contadas por ellos y sus familias con naturalidad, como un aprendizaje indispensable para sobrevivir.

OBJETIVO GENERAL

Al iniciar esta acción extensionista nos planteamos como un objetivo fundamental la posibilidad de promover la creación de espacios que posibiliten la construcción dinámica de redes entre diversos actores (de la salud, la educación, la comunidad educativa y la universidad) que favorezcan a la educación integral del niñ@ de la Educación Infantil, desde un trabajo colaborativo.

Se pretende, a través de un trabajo conjunto entre los actores del Barrio, del Colegio de Psicólogos y de la Universidad, la revalorización de la Promoción de la salud integral de l@s niñ@s dentro del núcleo familiar, propiciando un compromiso por parte de los actores sociales en funciones específicas de transmi-

sión de mensajes hacia la comunidad, para prevenir y revertir las problemáticas. La intención es revalorizar la promoción de la salud integral, desde un enfoque interdisciplinario y colaborativo, a través de la educación optimizando la efectivización de los derechos del niño y dentro de estos los relacionados con la educación, el juego y la salud.

Uno de los objetivos específicos es propiciar la participación de los diversos actores del colectivo social de la comunidad educativa involucrada, tanto en las instancias de planificación como en la realización y revisión de las actividades propuestas. Otro objetivo es promover actividades de intercambio con la comunidad para abordar las problemáticas detectadas, que incluyan los Lenguajes Expresivos y Comunicativos. Favorecer la participación infanto-juvenil en iniciativas comunitarias de promoción de salud y prevención de enfermedades con el fin de fortalecer el rol de agentes multiplicadores.

ACTIVIDADES Y ESTRATEGIAS DE TRABAJO

Entendiendo que el trabajo con la comunidad es dialógico y que la “construcción del conocimiento debe ser con acuerdo social” por el carácter y alcance socializador de conocimiento que posee la actividad extensionista (Castro, 2015) se realizaron Jornadas inter-institucionales y con la comunidad para definir ejes de trabajo y tratar aspectos tales como la presentación de actividades, análisis de necesidades institucionales, elaboración conjunta de las acciones, cronograma de dichas acciones, socialización de los materiales a utilizar, donde también se acordaron evaluaciones de proceso y final del proyecto, como así también su posible impacto.

En cada una de las actividades los/as estudiantes participaron de las diferentes instancias y realizaron observaciones participantes y narrativas de los distintos momentos.

ACCIONES DE PROMOCIÓN DE LA SALUD

Acordamos con las definiciones expresadas en la Carta de Ottawa (1986), cuando decimos que la promoción de la salud es un proceso de habilitación de las personas con el objeto de mejorar su salud y aumentar el control que pueden ejercer sobre ella y entre sus estrategias se encuentran: la multiplicación de las acciones de colaboración entre los sectores interesados con el propósito de mejorar los factores sociales que determinan la salud; creación de espacios saludables; mejoramiento de los aspectos físicos y psicosociales de los lugares de estudio, trabajo y convivencia, y mayor protección de estos ambientes (OPS/OMS, 2002). De allí que nuestras propuestas se orientan en ese sentido.

Se trabajó de manera conjunta temas como la función del Jardín Maternal y de infantes, límites, autoestima y crecimiento personal, se realizaron talleres con los diferentes actores de la comunidad educativa, profesionales del Colegio de Psicólogos, docentes y estudiantes de la Universidad. Se realizaron talleres que tenían como destinataria a la comunidad educativa del Jardín de Escuela Pública de Gestión Social N° 1 “Héroes Latinoamericanos” (Padres, Docentes, Equipo Directivo). Las temáticas de ambos talleres surgieron a partir de la inquietud y demanda de dicha comunidad educativa, ante diversas problemáticas que se presentaban en la práctica docente.

En un primer Taller se trabajaron aspectos relacionados a la construcción de normas de convivencia, hábitos, dificultades en la puesta de límites por parte de los familiares de los niños que asisten al establecimiento.

Como continuidad, en otro Taller, se abordaron aspectos relacionados a la autoestima y autovaloración, destinado a los tutores y docentes.

Los talleres pusieron en evidencia, la necesidad de espacios de reflexión para la comunidad educativa, en el contexto de hogares monoparentales, bajo nivel socio-económico, largas jornadas laborales que hacen que los niños queden al cuidado de hermanos

mayores o abuelas/tías. Estos talleres suscitaron gran interés lo cual se manifestó en la numerosa concurrencia, especialmente de mamás. La generación de estos espacios permite al sujeto socializar sus experiencias, fortaleciendo los vínculos de pertenencia, reafirmando que “La cultura se inscribe en el sujeto a través de los grupos e instituciones, uno de ellos, primordial, es el grupo familiar, intermediario en el momento constitutivo del psiquismo infantil. Dichas configuraciones del lazo grupal y social (pareja, familia, instituciones) se hallan en íntima conexión a su vez con las discursividades que cohabitan en cada época. Es decir, también las formas que adoptan los vínculos son modeladas por la trama simbólico –imaginaria de cada cultura” (Rojas y Sternbach, 1997).

Estos talleres se transforman en prácticas de ciudadanos (docentes, estudiantes, familias, movimientos sociales) que comparten experiencias y construyen conocimientos comunes en una situación de horizontalidad (Erreguerena y col, 2015).

Para “promover la participación infantil en iniciativas comunitarias de promoción de salud y prevención de enfermedades transmitidas por mosquitos vectores con el fin de fortalecer el rol de los niños como agentes multiplicadores”, se realizaron acciones de tipo teórico-prácticas que involucran el contacto directo con los mosquitos vectores, resultando de gran riqueza pedagógica para niños y docentes, favoreciendo mejores aprendizajes.

Con el objetivo de “Motivar estrategias de vigilancia y control de los mosquitos vectores a diferentes niveles: institucional-escolar, familiar (vivienda), comunitario,” se realizó una recorrida por el jardín y alrededor, con niños y docentes, identificando potenciales y reales hábitats larvales del mosquito, brindando herramientas metodológicas para la vigilancia escolar de los mosquitos vectores.

Se utilizaron como estrategias didácticas: proyección de videos con imágenes reales del ciclo de vida de los mosquitos, pudiendo los niños y docentes reconocer los diferentes estados del desarrollo; observación de material biológico vivo con utilización de lupas de

mano; reconocimiento de diferentes tipos de hábitats larvales “in situ” en el jardín y en la calle, identificando a las cunetas, floreros y tachos como sitios con presencia de mosquitos; trabajos con afiches para identificar coloreando los posibles hábitats del mosquito.

Las estrategias de intervención integradas apuntan a reforzar no solo los conocimientos que puedan aprenderse y/o ampliarse durante el desarrollo del proyecto sino también los hábitos saludables de las comunidades en el tema de las enfermedades transmitidas por vectores.

Se generó un espacio para hablar con los padres sobre la problemática del dengue y otras enfermedades transmitidas por mosquitos, logrando identificar sitios de riesgo en el barrio como importantes hábitats de reproducción/proliferación de mosquitos, como las lagunas y cunetas.

PARTICIPACIÓN EN EVENTOS CULTURALES

Participaron niños y docentes en el evento “Nos UNNE un Jardín de sueños y Fantasía” que consiste en la realización de obra teatral realizada por el equipo docente del Jardín Maternal y de Infantes “Nélida Sosio de Iturriz” de la UNNE, en el que cada año se rinde homenaje a un/a autor/a de literatura infantil diferente, poniendo en escena algunas de sus obras literarias.

La posibilidad de asistir a un evento cultural fuera del barrio es vivenciado con mucha expectativa y alegría por niños y familias, el paseo en sí implica una experiencia significativa, por la falta de transporte público que ingrese al Barrio. Esta actividad beneficia la socialización y expresión a través de la vivencia desde el lugar de espectadores de diferentes lenguajes verbales y no verbales, en un ámbito confiable, diferente al del núcleo familiar, que ofrece oportunidades de interactuar con otros y fundamentalmente promueva el conocimiento de otras expresiones artísticas.

CONCLUSIÓN

Consideramos muy importante la disposición y apertura de las instituciones convocadas y de sus integrantes, en la realización de las diferentes actividades desarrolladas que surgieron de las necesidades, demandas y potencialidades de todos/as los/as actores involucrados. A través del compromiso compartido se crearon lazos de mutua confianza que sostienen la continuidad de esta acción.

La experiencia articulada entre docentes investigadores y comunidad, incluye de manera natural a la ciencia en la vida cotidiana de las personas y permite incluir procedimientos y actitudes para mejorar la calidad de vida disminuyendo la brecha académico-saber popular que suele existir.

El espacio de los talleres permitió expresar mediante la palabra vivencias, conocimientos, pensamientos que pudieron ser socializados y materializados en algunas de las propuestas. El pensamiento es entendido aquí como la experiencia misma que se inaugura con el encuentro entre un problema y el deseo de transformarlo (Rojas y Sternbach, 1997). La conformación de estos espacios al exterior de la universidad permite pensarse, encontrarse, compartir discursos, disentir, reflexionar, adquirir una actitud crítica; así como identificarse con los otros, con el semejante que son los pares y con los ideales que pueden llegar a ser (Rojas y Sternbach, 1997).

Las acciones de tipo teórico-prácticas que involucran el contacto directo con los insectos vectores, resultaron de gran riqueza pedagógica para niñ@s, estudiantes y docentes, favoreciendo mejores aprendizajes.

El trabajo “in situ” de vigilancia vectorial reconociendo sitios de riesgo para la reproducción de los mosquitos, brindó la oportunidad de conocer mejor la propia institución y comunidad, promoviendo la formación de niñ@s más activos en cuanto a su participación como ciudadanos.

Se pudo reconocer-identificar el trabajo previo a nuestra visita, de las docentes con los niñ@s ya que se mostraron muy activos al momento de responder ciertas preguntas. Confirmando

la importancia del trabajo de prevención en los ámbitos escolar y comunitario.

Acciones de tipo teórico-prácticas que involucraron la observación, búsqueda y contacto directo con mosquitos, han resultado de gran riqueza pedagógica para estudiantes, docentes y familias, favoreciendo mejores aprendizajes e incluye de manera natural a la ciencia en la vida cotidiana de las personas, permitiendo articular procedimientos y actitudes para mejorar la calidad de vida eliminando la brecha académico-saber popular, favoreciendo el intercambio de saberes, desde una relación dialéctica. Intercambio de vivencias, saberes, en cada encuentro, generando espacios de reflexión y debate, sobre las visiones y conocimientos acerca de las temáticas trabajadas.

La participación en actividades culturales como la obra de teatro, beneficia la vida cultural de los niños y las familias, quienes disfrutaron del espectáculo y expresaron tanto verbalmente como en dibujos lo vivenciado, socializando su vivencia con la familia.

Finalmente coincidimos en que la universidad es un espacio contenedor que aloja al sujeto en su singularidad y le permite establecer el lazo social con otros que pueden ser pares, donde el encuentro y la socialización primen y permitan construir sujetos autónomos y con responsabilidad social. A través de su participación tanto estudiantes como docentes experimentaron vivencias escuchando preocupaciones y demandas de la comunidad y desde un trabajo colaborativo construyeron propuestas y alternativas como posibles respuestas. El trabajo con la comunidad a través de las distintas actividades, fortaleció el vínculo de confianza entre los/as protagonistas; propició espacios de encuentro, intercambio y reflexión. La elaboración de narrativas por parte de los estudiantes, para ser trabajadas luego con la totalidad de la clase, brindó la oportunidad de conocer mejor la propia institución (jardín) y la comunidad, promoviendo la generación de vínculos y la formación de personas más activas, protagonistas de su accionar, lo cual fortalece su participación como ciudadanos, defendiendo sus derechos.

BIBLIOGRAFÍA

- Castro, J. y Oyarbide, F. (2015). Los caminos de la Extensión en la Universidad Argentina. Editorial UNLPam. Pp. 165.
- FREIRE, Paulo. "El grito manso". 2º ed. Bs. As., Siglo XXI. 2009. HUERGO, Jorge. Desafíos a la extensión desde la perspectiva cultural Director del Centro de Comunicación/Educación Facultad de Periodismo y Comunicación Social, UNLP. S.F.
- OPS/OMS. (2002). Compromiso de Chile para la promoción de la salud. Foro Regional de Promoción de la Salud, Santiago, Chile, 20-24 de octubre de 2002.
- Rojas, M. C. y Sternbach, S. (1997). Entre dos siglos: Una lectura psicoanalítica de la posmodernidad. Lugar Editorial. Buenos Aires.
- SARLE, Patricia Mónica. Juego y Aprendizaje Escolar. Los rasgos del juego en la Educación Infantil. Bs .As. Novedades Educativas, 2001
- ZABALZA, Miguel Ángel. Calidad en la educación infantil. Madrid, Narcea, 1993. SOUSA SANTOS, Boaventura. Descolonizar el saber, reinventar el poder. 2010. Ediciones Trilce. Extensión Universitaria. Universidad de la República. Isbn 978-9974-32-546-3
- ZEMELMAN, Hugo. Pensar Teórico y Pensar Epistémico: los retos de las Ciencias Sociales Latinoamericanas. Instituto Pensamiento y Cultura en América. Enseñar a Pensar. Galeana N 96 ,Colonia Guerrero, México, D. .FTEL 55 29 84 86, MAIL ipecal_mexico@yahoo.es. s.f.

Una propuesta de estimulación cognitiva integral Talleres de Teatro Anecdótico

*Azzolino, Juan Marcos
Jofré Neila, Marcos
Marquez Terraza, Ana
Huarachi, Susana*

**Licenciatura en Psicología
Universidad de Congreso**

La inactividad es un problema en todas las etapas de la vida, pero en la vejez supone algunos riesgos específicos. Diversos estudios han demostrado la importancia que las actividades recreativas tienen como factor protector.

Desde esta experiencia de extensión se consideró como modalidad de intervención la atención primaria en salud, según la define la ley 25421. Así mismo, se adoptó un enfoque de promoción de la salud, definido por la misma como “Actividades dirigidas a poblaciones de riesgo que promueven la participación, autonomía, sustitución de lazos de dependencia, desarrollo y creatividad de las personas”, en tanto se busca mediante la estimulación cognitiva fomentar la capacidad funcional de los adultos mayores, base indispensable para su independencia.

Además pretende alejarse de las técnicas clásicas de estimulación cognitiva y apunta a una metodología alternativa e integral, ya que contempla los aspectos sociales y emotivos de la cognición.

La propuesta consiste en una serie de talleres grupales realizados en residencias para adultos mayores, en donde se utilizan ejercicios teatrales y de otras disciplinas artísticas como herramientas para la ejercitación de las funciones cognitivas.

OBJETIVO GENERAL

- Fomentar un desarrollo integral en la vejez a través de la actividad artística.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Estimular la autonomía funcional.
- Propiciar la interacción espontánea y cordial.
- Crear un espacio propicio para la transmisión de vivencias.
- Crear un espacio que propicie el reconocimiento y explotación de su cuerpo, sus intereses, recursos y potencialidades.

Evaluación

Se utilizó un modelo test – retest para la evaluación del impacto de los talleres. Se realizó un muestreo no probabilístico de participantes voluntarios. Las pruebas utilizadas para ello fueron las siguientes: Entrevista semi dirigida, Mini examen cognoscitivo de Lobos, Escala FUMAT, Test de Orientación Vital

Con respecto a la evaluación de los talleres, la misma se llevó a cabo a través de un registro narrativo y una observación sistematizada de cada una de las actividades.

Los datos obtenidos fueron procesados con el paquete de datos estadístico SPSS 21. **Resultados:** Con respecto a la ejecución de las actividades, y comparando los promedios obtenidos durante el primer periodo de la realización de los talleres con los del segundo, se observa una mejora significativa del grupo.

A partir de un análisis descriptivo de los datos se puede apreciar que en ningún caso ha habido una disminución de las funciones cognitivas, al contrario se observó un caso en donde paso de un diagnóstico de Border a Normal según la escala de Lobos.

Por otro lado, también se pudo observar un aumento considerable en los niveles de optimismo predisposicional en el 100 % de la muestra.

Avances/Conclusiones

En consonancia con los favorables resultados obtenidos, se planea en este segundo año de ejecución del proyecto, incluir a la comunidad en la realización de los talleres, dando la oportunidad a los residentes de los hogares, que ya han estado en el taller, para que ellos diseñen e impartan las actividades. Además se pretende replicar la experiencia en nuevas instituciones, trabajando en red con ellas.

INTRODUCCIÓN

Varios autores (Ardila y Rosselli, 2007; Brigeiro, 2005; Aguerre y Bouffard, 2008; Rowe y Kahn, 1998) definen dos tipos de envejecimiento: el envejecimiento normal o exitoso y el envejecimiento patológico. Según Ardila y Rosselli (2007) mientras que el primero implica la presencia de una ejecución apropiada en pruebas cognoscitivas y el llevar una vida relativamente normal; el segundo conlleva una caída acelerada en las habilidades cognoscitivas.

Libre Rodríguez y Gutierrez Herrera (2014) refieren múltiples investigaciones que han relacionado ambos tipos de envejecimiento con variables relacionadas con el pasado de la persona. Sin embargo, es poco lo que se ha investigado acerca de las herramientas actuales de la persona para combatir o prevenir este tipo de afecciones.

Por otro lado, la mayoría de las intervenciones propuestas presentan la particularidad de consistir en estimulación cognoscitiva consistente en ejercicios intelectuales. Aunque efectiva, este tipo de estimulación presenta una doble dificultad:

- En primer lugar implica una concepción académica de las habilidades cognoscitivas, por lo que el acceso a ellas se ve restringido a personas escolarizadas;
- Además se ha demostrado que los adultos mayores muestran un mejor rendimiento en actividades que son significativas para ellos; esto puede implicar que incluso se vea restringido el acceso a personas escolarizadas, debido a una barrera motivacional.

Este tipo de estimulación se asocia a un concepto de capacidad cognoscitiva muy ligado a la actividad educativa formal. En países latinoamericanos, donde actualmente un porcentaje importante de adultos mayores no tienen una escolaridad completa, esto se vuelve problemático, en tanto, como señalan Ostrosky - Solis, Lopez y Ardila (2000) las personas con poca escolaridad y bajo logro ocupacional tienden a presentar un desempeño bajo en las pruebas neuropsicológicas para el diagnóstico de demencia. Por ello esta

concepción de la capacidad cognoscitiva resulta iatrogénica, dado que lleva a identificar como personas con deterioro a quienes tienen capacidades cognitivas diferentes a las más relacionadas con las actividades de la educación formal lo que podría llevar al sobrediagnóstico de las demencias en personas con baja escolaridad. (Katzman, 1993).

Por esto se considera importante encontrar alternativas a este tipo de estimulación cognitiva, a la que llamaremos “tradicional”.

También es importante señalar que la inactividad es un problema en todas las etapas de la vida, pero en la vejez supone algunos riesgos específicos. Moreno Gonzáles (2005) sostiene que *“la inmovilidad e inactividad es el mejor agravante del envejecimiento y la incapacidad de tal forma que, lo que deja de realizarse, fruto del envejecimiento pronto será imposible realizar”*

Ante este problema diversos estudios han demostrado la importancia que las actividades recreativas tienen como factor protector. Según Murillo (2003), el que los adultos mayores puedan ejercitar toda una gama de actividades recreativas acordes con su realidad individual y grupal, posibilita mejorar su calidad de vida y ampliar sus oportunidades para crecer como personas; participar de las diversas actividades libera de la rutina, inactividad y sedentarismo, de tensiones como el estrés, la ansiedad, el aburrimiento y en algunos casos, inclusive, de la depresión. Estas actividades facilitan la interacción con otras personas rompiendo el aislamiento y la soledad, ayudan a retardar el avance y aceleración del proceso de envejecimiento, e inclusive de algunas enfermedades relacionadas con la inactividad. Lemon Bengtson y Peterson (citados por Schaie y Willis, 2003) encontraron una correlación positiva entre la cantidad de actividad y la satisfacción en la vida”

Sin embargo, según un estudio realizado en la Argentina por la red de desarrollo cultural de los adultos mayores de Iberoamérica (1998), a medida que la edad avanza la condición de inactividad se incrementa. El 52% de los adultos mayores que tienen entre 60

y 64 años son inactivos, esta proporción asciende a más del 90% para los que tienen 75 y más años.

Según lo expuesto hasta el momento estas cifras representan un riesgo para la salud tanto física como mental de la población de adultos mayores. Ante esta situación, la psicología como profesión vinculada a la salud, es llamada a cumplir un rol activo en el desarrollo de estrategias de intervención que tiendan a revertir esta situación.

Desde esta experiencia de extensión se consideró como modalidad de intervención la atención primaria en salud, definida por la ley 25421 (2001) como *“estrategia(s) de salud basada en procedimientos de baja complejidad y alta efectividad, que se brinda a las personas, grupos o comunidades con el propósito de evitar el desencadenamiento de la enfermedad mental y la desestabilización psíquica”*.

Así mismo, se adoptó un enfoque de promoción de la salud, definido por esta misma ley como *“Actividades dirigidas a poblaciones de riesgo que promueven la participación, autonomía, sustitución de lazos de dependencia, desarrollo y creatividad de las personas”*.

Siguiendo el espíritu de la promoción de la salud se consideró un enfoque no patologizante, centrado en los aspectos positivos y los recursos de los adultos mayores destinatarios de la intervención. Diferentes investigaciones demuestran que centrarnos y fortalecer elementos positivos facilitaría la puesta en marcha de conductas más flexibles, menos predeterminadas, en contraposición a las emociones negativas y, en último término, ayudan a ampliar nuestros repertorios de conducta (Isen, 1999). En el ámbito clínico, parece clara la hipótesis de que si somos capaces de instalar, mantener, o apoyarnos en esos elementos positivos, se puede favorecer la concreción de repertorios adaptativos y de un mejor funcionamiento en general.

Es por esto que se consideró de gran importancia proporcionar un espacio en donde los adultos mayores tengan la oportunidad de realizar actividades recreativas, en este caso talleres de teatro, que promuevan el mantenimiento de la actividad.

Los objetivos de esta experiencia de extensión fueron los siguientes:

Objetivo general

- Fomentar un desarrollo integral en la vejez a través de la actividad artística.

Objetivos específicos

- Estimular la autonomía funcional, a través de dinámicas teatrales que permitan ejercitar las funciones cognitivas.
- Propiciar la interacción espontánea y cordial, junto con estimular la amistad y colaboración entre todos.
- Crear un espacio propicio para la transmisión de vivencias, hechos significativos de su historia.
- Crear un espacio que propicie el reconocimiento y explotación de su propio cuerpo, sus intereses, recursos y potencialidades.

METODOLOGÍA

Desarrollo de los talleres

La primera etapa del proyecto consistió en la realización de una evaluación del estado cognitivo y emocional de una muestra de los adultos mayores que residen en el lugar.

Los resultados obtenidos a partir de estas evaluaciones han guiado la planificación de los talleres, así como la direccionalidad del proyecto.

En una segunda etapa, que duró dos meses, se trabajó con talleres semanales destinados a la enseñanza de técnicas teatrales centradas en la expresión corporal. Las mismas fueron tomadas y adaptadas de distintos manuales.

Los objetivos de los mismos (planteados a partir de los resultados de la evaluación) fueron:

Objetivos generales

- Ejercitar funciones cognitivas en déficit.
- Mantenimiento e incremento de las funciones cognitivas conservadas.
- Fomentar la socialización y buen trato entre residentes del hogar.

Objetivos específicos

- Ejercitar memoria a corto plazo.
- Ejercitar atención.
- Ejercitar orientación temporal.
- Ejercitar psicomotricidad.
- Fomentar la actitud positiva y el optimismo.
- Brindar herramientas de relajación.

En los tres meses siguientes se incluyó el diálogo en las técnicas y se trabajó con la improvisación a partir de anécdotas que los ancianos aportaron. Este período finalizó con la creación colectiva de un libreto teatral. El objetivo concreto de esta etapa fue crear un espacio propicio para la transmisión de vivencias, hechos significativos de su historia.

En los últimos tres meses el trabajo estuvo centrado en el ensayo de la obra creada. La conclusión de esta etapa se realizó con dos presentaciones de la obra.

Estructura básica de los talleres

1. Calentamiento

Objetivo:

- Preparar el cuerpo para el ejercicio.
- Predisponer para la tarea (romper el hielo).
- Fomentar la integración y la confianza.
- Tomar conciencia de las posibilidades y limitaciones del cuerpo.

Duración: 20 minutos aproximadamente.

2. Ejercitación teatral.

Objetivos:

- Brindar herramientas de expresión corporal y gestual.
- Fomentar el trabajo grupal.
- Brindar un espacio para la improvisación.
- Ejercitar y desarrollar la percepción, el reconocimiento y la expresión de emociones.

Duración: 30 minutos aproximadamente.

3. Relajación

Objetivos:

- Brindar herramientas de relajación ante diversas situaciones (enojo, tensión, ansiedad, etc.).

Duración: 10 min. Aproximadamente.

4. Cierre

Objetivos

- Poner en palabras lo trabajado durante la clase.
- Recoger opiniones y propuestas de parte de los adultos mayores.

Duración: 10 minutos aproximadamente.

Cabe aclarar que las dinámicas utilizadas en cada parte del taller variaron semanalmente. Además es importante destacar que para cada una de las actividades propuestas se planificó una segunda opción para aquellas personas que por diversos motivos se sentían impedidos para realizar la primera opción.

Evaluación

Se utilizó un modelo test – retest para la evaluación del impacto de los talleres a nivel individual. Se realizó un muestreo no probabilístico de participantes voluntarios. Las pruebas utilizadas para ello fueron las siguientes:

1. Entrevista semi dirigida: cuya finalidad fue la de conocer sus intereses, actividades diarias, etc.
2. Mini examen cognoscitivo de Lobos: éste evalúa orientación, fijación, concentración, cálculo, memoria, lenguaje y construcción.
3. Escala FUMAT: para evaluar bienestar emocional y relaciones interpersonales.
4. Test de Orientación Vital: el cual evalúa el grado de optimismo y pesimismo que pudiera tener la persona.

Con respecto a la evaluación de los talleres, la misma se llevó a cabo a través de un registro narrativo y una observación sistematizada de cada una de las actividades.

Los datos obtenidos a partir tanto de la observación sistematizada, como de las evaluaciones previas y posteriores a la intervención, fueron procesadas con el paquete de datos estadístico SPSS 21. Se utilizaron estadísticos descriptivos de las medidas de tendencia central y dispersión para las variables y la prueba de rangos de Wilcoxon para muestras relacionadas.

Resultados

La realización de los talleres finalizó el día 18 de diciembre del año 2015. Se realizaron en total 28 talleres de los cuales participaron 19 (diecinueve) adultos mayores, teniendo cada encuentro un promedio de asistencia de alrededor de doce participantes, en su mayoría varones, con una edad promedio de 68,6 (d.e. 6,89).

A lo largo del año se llevaron a cabo tres representaciones teatrales de tres obras diferentes, creadas por los participantes del taller. Dos de ellas se realizaron ante el per-

sonal del hogar, otros residentes e invitados, en ocasión de celebrarse el día de la madre y el festejo de fin de año. La presentación restante se llevó a cabo a través de un convenio, ante la comunidad en general, en el acto de colación de un C.E.B.J.A. local.

En general han presentado una buena disposición hacia el taller, mostrando una actitud positiva, teniendo una participación activa y colaborativa en el transcurso de las actividades.

Además han mostrado preferencia por los ejercicios de representación, las actividades realizadas en grupos y las que fomentan las emociones positivas. También, tienen una mayor participación en aquellas actividades en las que se estimula la psicomotricidad, la creatividad y la interacción interpersonal. Por otro lado, han mostrado descontento por las actividades que involucraban tareas individuales o cuyo resultado no era mostrado al grupo. También se percibió disgusto con el uso de elogios para recompensar una conducta que los demás interpretaban como "favoritismo".

Se ha podido escuchar por parte del grupo frases que permiten deducir lo que Salvarezza (2002) llama "personificación de la muerte", es decir, el hecho de que se empieza a pensar la muerte como una posibilidad real para uno mismo. Declaraciones tales como "a todos nos va a llegar," "Ya me va a pasar a mí", se volvieron más frecuentes después de la muerte de uno de los participantes activos de los talleres.

Si bien, desde el inicio de los talleres se han producido otras muertes dentro de la comunidad del hogar, estas no habían tenido mayores repercusiones en la percepción de la muerte de cada uno. Podemos hipotetizar que la reacción diferencial producida ante estas pérdidas se debe a un mecanismo de adaptación, por el cual los miembros del hogar cuyas capacidades cognitivas y/o físicas se encuentran mayormente conservadas, comienzan a desarrollar un desapego emocional respecto de aquellos adultos mayores cuyo estado de salud podría predecir un próximo deceso. Este desapego se ve concretizado en la denominación que utilizan para diferenciarse de ellos, llamándolos "abuelos" y que produce una segregación de este grupo.

En relación a la percepción del tiempo, se ha observado una tendencia en los adultos mayores, a percibir el mismo en relación a aquello que se ha vivido y no a lo que queda por vivir. En general, las construcciones de sus narrativas, y por lo tanto de sus identidades, se encuentran detenidas en un tiempo anterior a su entrada al hogar. No se ha podido escuchar una construcción de su historia posterior a este evento, y mucho menos una proyección de la misma hacia el futuro.

Pudieron observarse, en los primeros meses, bajas creencias de auto eficacia en algunos adultos mayores que presentaban algún tipo de discapacidad física. Esto condicionaba por parte de ese grupo una baja participación en los talleres, ya que consideraban a priori que no podrían realizar las actividades independientemente de la naturaleza de las mismas. Esto se trabajó con el uso de reforzadores sociales y reactivación conductual.

Esto último pudo verse reflejado a partir de un análisis cuantitativo de los puntajes obtenidos en la evaluación de la ejecución de las actividades a lo largo de los talleres. El éxito en la ejecución se midió a partir de una escala Likert que constaba de 5 ítems en la cual 1 hacía referencia a la no ejecución de la actividad y 5 a la ejecución con originalidad. Comparando los promedios obtenidos durante el primer periodo de la realización de los talleres ($M= 3,05$; $SE=0,25$), con los promedios obtenidos en el segundo periodo ($M=3,39$; $SE=0,47$) a través de la prueba de Rangos de Wilcoxon para muestras relacionadas, se observa una mejora significativa del grupo en su totalidad (Sig. Asintótica= 0,043).

Con respecto a la evaluación del estado cognitivo, las relaciones interpersonales, bienestar emocional y optimismo predisposicional, no se encontraron diferencias significativas estadísticamente entre los resultados de la primera y la segunda toma. Sin embargo, esto puede deberse al tamaño inadecuado de la muestra.

A partir de un análisis descriptivo de los datos obtenidos se puede apreciar que en ningún caso ha habido una disminución de las funciones cognitivas, por el contrario se ob-

servó un caso en donde paso de un diagnóstico de Border a Normal según la escala de Lobos (2002)

Por otro lado, también pudo observarse un aumento considerable en los niveles de optimismo predisposicional en el 100 % de la muestra, pasando de tener una orientación vital moderada (ni optimista, ni pesimista) a ser muy optimistas.

CONCLUSIONES

La experiencia realizada durante el año 2015 constituyó una aplicación piloto de la propuesta, que sirvió para corregir aspectos metodológicos tanto de la evaluación como de la aplicación misma de los talleres. Los resultados preliminares, si bien no son estadísticamente significativos, dan indicios de la efectividad del taller en relación a sus objetivos.

Como tareas para realizar en la próxima etapa de esta experiencia, será necesario rever diferentes aspectos de la intervención, tales como:

- Trabajar con nuevas instituciones, para así aumentar la muestra y corroborar el impacto real de las intervenciones.
- Mejorar el método de observación, a partir de la sistematización de un instrumento que sea más sensible a las diferencias en la ejecución de las actividades.
- Incluir y entrenar al personal de las instituciones con las que se trabaje, para que ellos se constituyan como observadores participantes y así evaluar el nivel de funcionalidad de los adultos mayores en la vida cotidiana.

Aunque en los últimos años se ha podido observar una tendencia al incremento de la esperanza de vida, lo que conllevó a un aumento de la población de adultos mayores, esto no siempre se ha visto acompañado de un aumento en la calidad de vida.

Las universidades, sobre todo aquellas que tienen carreras vinculadas con la salud, tienen la responsabilidad de centrar su mirada en esta reciente problemática social y aportar conocimientos y herramientas que hagan hincapié en el mejoramiento de la calidad de vida. En este sentido, la extensión universitaria como marco de vinculación sociedad – universidad, se convierte en un medio ideal para estos fines.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguerre, C. y Bouffard, L. (2008). Envejecimiento exitoso: investigaciones y aplicaciones clínicas. *Revista de la asociación colombiana de gerontología y geriatría*, 22(2), 1146-1162.
- Ardila, A. y Roselli, M. (2007). Envejecimiento normal y patológico. En A. Ardila y M. Roselli, *Neuropsicología Clínica* (pp. 227-254). México DF: Ed. EL Manual Moderno.
- Brigeiro, M. (2005). Envejecimiento exitoso y tercera edad: Problemas y retos para la promoción de la salud. *Investigación y Educación en Enfermería*, 23(1), 102-109.
- Isen, A. (1999). Positive Affect. En T. Dagleish & M. Power (eds.). *Handbook of cognition and emotion*. London: Wiley.
- Katzman, R. (1993). Education and the prevalence of dementiaand Alzheimer´s disease. *Neurology*, 43, 13-20.
- Ley Nº 25.421. Boletín Oficial, Buenos Aires, Argentina, 3 de mayo de 2001.
- Llibre Rodríguez, J. y Gutiérrez Herrera, R. F. (2014). Demencias y enfermedad de Alzheimer en América Latina y el Caribe. *Revista Cubana de Salud Pública*, 40(3), 378-387.
- Lobo A, Saz P, Marcos G, Grupo de Trabajo ZARADEMP. *MMSE: Examen Cognoscitivo Mini-Mental*. Madrid: TEA Ediciones;2002.
- Moreno González, A. (2005). Incidencia de la Actividad Física en el adulto mayor. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 5 (19), 222-237
- Murillo, J. (2003). *Talleres Recreativos para Personas Mayores*. Bogotá: Editorial San Pablo.
- Ostrosky – Solis, F.; López, G. y Ardila, A. (2000). Sensitivity and specificity of the Mini – Mental State Examination in Spanish – Speaking Population. *Applied Neuropsychology*, 7(1), 25-31.

- Red de desarrollo cultural de los adultos mayores de Iberoamérica (2001) "*Situación de los adultos mayores en Argentina*". Recuperado el 9 de noviembre de 2014 de: <http://www.google.com.ar/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&cad=rja&uact=8&ved=0CCEQFjAB&url=http%3A%2F%2Fwww.gerontologia.org%2Fportal%2FarchivosUpload%2FSituacion-adultos-mayores-Argentina.pdf&ei=kRlkVNiQBfudNvH7g5AL&usg=AFQjCNFuEVz1FNvNvXqgE-M958WAq4aq95Q&sig2=89HQZEd3inp-lPLkmMB0lg&bv=79189006,d.eXY>
- Salvarezza, L. (2002). *Psicogeriatría, Teoría y crítica*. Buenos Aires, Argentina: Paidós
- Schaie, Warner, K. y Willis, S. (2003). *Psicología de la Edad Adulta y la Vejez* (5ª edición). Madrid. Pearson Prentice Hall Editorial.

Cruzada por el derecho a la comunicación. Una iniciativa desde la Extensión Universitaria y la Comunicación Popular

Cáneva, Julián
Claustro estudiante
Canevari, Tomás
Claustro docente
Culós, María Candela
Claustro estudiante

Facultad de Periodismo y Comunicación Social
Universidad Nacional de La Plata

RESUMEN

El artículo describe la experiencia de un proyecto conjunto entre la Secretaría de Extensión de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la UNLP, la Tecnicatura en Comunicación Popular y el equipo “Entrelazar saberes” de dicha casa de estudios. La iniciativa se titula “Cruzada por el derecho a la comunicación” y se propone iniciar un trabajo conjunto de producción de contenidos y materiales educativos para problematizar y debatir con distintos actores de la comunidad sobre el derecho a la comunicación.

En un contexto de políticas de gobierno que van en detrimento de los avances conseguidos en materia de comunicación, ya se encuentra en ejecución la primera etapa de este proyecto que consiste en una serie de producciones audiovisuales que problematizan acerca de la Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual 26522. Esta Ley, aprobada por amplia mayoría en ambas cámaras en el Congreso en 2009, declarada constitucional por la Suprema Corte de Justicia y valorada por los relatores de libertad de expresión de ONU y OEA, fue este año modificada a través de un Decreto de Necesidad y Urgencia publi-

cado el 4 de enero de 2016 en el Boletín Oficial. El decreto modificó artículos centrales e impuso la intervención de la Autoridad Federal de Servicios de Comunicación Audiovisual (AFSCA) y la remoción de su Directorio.

Argentina tiene en su territorio miles de organizaciones y movimientos populares, culturales, mediáticos, educativos, sociales, sindicales y políticos que promueven una comunicación plural y democrática. Muchos de ellos, organizados en la “Coalición por una Comunicación Democrática” fueron protagonistas de la Ley 26522 que se redactó alrededor de 21 puntos básicos que estas organizaciones propusieron y que luego se convirtieron en anteproyecto, debatido en 25 foros en todo el país con alto grado de participación ciudadana. El resultado fue una ley que condensa más de 30 años de lucha.

La Universidad Pública también tuvo un rol central y actualmente continúa ocupando ese lugar en materia de extensión, docencia e investigación vinculadas al campo de la comunicación, la cultura y el cambio social.

INTRODUCCIÓN

La Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la UNLP en diversidad de iniciativas desde cada una de sus secretarías, carreras y trayectos educativos, proyectos y programas de extensión e investigación trabaja particularmente desde la perspectiva de la comunicación como derecho en tanto la hace parte de su perspectiva de derechos humanos para el diseño, planificación y gestión de sus políticas educativas. En coherencia con ello, con la convicción de un trabajo sostenido en el mismo camino, y ante las políticas gubernamentales actuales que buscan menoscabar los mencionados derechos, la Secretaría de Extensión y la Tecnicatura en Comunicación Popular junto al equipo de extensión y producción “Entrelazar saberes” proponen desarrollar una propuesta de producción de materiales educativos denominada “Cruzada por el derecho a la comunicación” con la finalidad de unir esfuerzos y fortalecer el andamiaje territorial para mantener el debate sobre la necesidad de regular hacia una comunicación más plural y democrática.

Dadas las políticas de comunicación que desde el Estado se llevan adelante en la Argentina desde el 10 de diciembre del año 2015, se ha lesionado el derecho a la comunicación con políticas a la medida de las demandas del mercado. Por la vía de Decretos de Necesidad y Urgencia (DNU), en particular del 267/15 y su ratificación en el día 6 de abril del año 2016 en la Honorable Cámara de Diputados de la Nación, se derogaron los principales artículos de la Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual 26522 que no permitían la concentración de medios.

Con las modificaciones a la LSCA, las licencias vuelven a ser transferibles; se darán prórrogas por 10 años para su explotación; en televisión abierta o radio se lleva a 15 la cantidad de licencias de servicios de comunicación permitidas; las acciones de las sociedades pueden comercializarse en el mercado de valores en un total del 45 por ciento, entre otras cuestiones.

Específicamente, la Secretaría de Extensión de la FPyCS cuenta en su haber y durante los últimos seis años un fuerte trabajo en materia de comunicación y educación popular mediante proyectos de extensión y voluntariado que promueve, y al mismo tiempo, acompaña iniciativas que nacen de cátedras y/o grupos de docentes que lideran estrategias de comunicación y derechos humanos. En ese sentido y en coherencia con ello lleva adelante propuestas de producción de materiales educativos que se utilizan en espacios de difusión y en instancias de formación.

Desde este posicionamiento no pensamos el proyecto en términos difusionistas, con la idea de “bajada de información al territorio” o a una otredad desfavorecida, sino que pensamos desde el diálogo y el conflicto, desde la co-construcción de saberes, considerando a los actores de la comunidad como sujetos de conocimiento. En este caso concreto nos preguntamos cómo desde la comunicación deberíamos trabajar para promover al desarrollo social con inclusión favoreciendo el debate acerca de un derecho humano como es el derecho a la comunicación.

Estas propuestas buscan romper con la dicotomía teoría-práctica, concibiendo como instancia fundamental del proceso de aprendizaje la gestión de diálogos entre los conceptos abordados y los procesos de intervención propuestos. El contexto nos interpela. Ya no con los interrogantes que señalábamos hace cinco años en otras publicaciones, pero nos interpela constantemente para afianzar y mantener en acción las redes de la trama territorial construidas y el posicionamiento de la Universidad como actor para el diálogo y la gestión.

DESDE DÓNDE PENSAMOS EL TRABAJO CON EL OTRO

Paulo Freire plantea que si realmente creemos que el conocimiento es una producción social entonces debemos reconocer que ese resultado de la acción y reflexión tendrá un constante movimiento. En su texto *Política y Educación* (1994) así como en gran parte

de su obra, Freire insiste en la idea del “estar siendo”. Los seres humanos son inconclusos, finitos y conscientes de su finitud. La pérdida de la vocación de “ser más” es la deshumanización. Si se pierde el rumbo, si se distorsiona esa capacidad de pensar en su propio destino, el humano se deshumaniza (Freire, 1994).

Estos planteos se conectan con el trabajo del epistemólogo Hugo Zemelman (1999), que aborda el riesgo de deshumanización de los sujetos por una modernidad que los acorrala. La idea del progreso infinito del positivismo, impulsado por el conocimiento racional de la ciencia no puede negar que existen diferentes maneras de inteligir el mundo e intervenir en él.

Ciertas veces los condicionamientos son tan fuertes que según este autor se hace presente el riesgo de congelamiento: “Se congela la mente, se rigidiza el razonamiento o, para decirlo en términos más teóricos, el razonamiento termina por ser prisionero de una serie de parámetros que le impiden abrirse al reconocimiento de nuevas realidades” (Zemelman, 1999).

Con estas premisas, el desafío es hablar desde la historia, es decir, poder enunciar la palabra no repitiendo teorías, libros y autores sino pronunciar nuestra palabra a partir de una nueva producción desde esa vinculación con lo ya dicho: ser constructores de la historia y la cotidianidad desde nuestra experiencia en el mundo. Si no tenemos en cuenta el momento histórico que vivimos, esas teorías no harán más que alejarnos de nuestra interpretación de la realidad.

La globalización no se limita a la transnacionalización de la economía, la concentración del capital y el predominio del capital financiero (algo que si bien lo había advertido Marx a mediados del Siglo XIX a menudo hoy se lo anuncia como algo novedoso que nos toma casi por sorpresa). La globalización irrumpe en todos los órdenes, y entre ellos, fuertemente en la comunicación: “la instantaneidad de la información ha permitido que cada ciudadano se sienta ciudadano del mundo sin abandonar su aldea” (Zemelman, 1999).

Porque después de todo, para que el capital sobreviva necesita de la homogeneización del mundo a través de la legitimación de ese gran capital, principalmente propiciando cambios culturales a partir de las prácticas de consumo. La manera de alcanzarlo es con sistemas políticos altamente excluyentes, lo público que pasa a ser privado y un discurso fuerte y constante que disciplina a los individuos para convertirlos en ciudadanos y que legitima al capital económico.

Esa vía de unificar gustos y aspiraciones lleva a un ser individualista y a la reducción de ese ciudadano, a la minimización del ser humano. “Pasa porque al individuo no se lo transforma nunca en sujeto, solamente en un espectador de procesos que ocurren en un contexto y se conforme, en el mejor de los casos, con procesarlos”, señala Zemelman (1999) a la vez que destaca como ejemplo el rol pasivo frente a la televisión.

En la actualidad se constituye una subjetividad massmediática (Corea-Lewkowics, 2004). No hay memoria, sino actualidad; no hay conciencia sino imagen. De allí su minimización y el bloqueo al pensamiento crítico: de creer en el discurso que anuncia que existe un solo futuro al que arribar, porque entonces ¿qué posibilidad de convertirse en sujeto histórico de este mundo que se habita? ¿Cómo pensar la posibilidad de transformación si la historia sigue un orden natural indetenible? La posibilidad de transformación del mundo sólo es posible siendo conscientes que se trata de una creación humana.

Así como hay múltiples historias de los pueblos, hay múltiples posibilidades de futuro. Aquí aparece el peligro de la historia única, muy bien analizada por la novelista nigeriana Chimamanda Adichie que reflexiona sobre una experiencia propia para pensar acerca de lo sobredeterminado y reflexionar sobre la educación como proceso relacional, histórico y político, cuando describe el desconcierto de sus profesores en una universidad de los Estados Unidos al presentar una historia sobre la vida en África que no coincide con las representaciones hegemónicas creadas en el imaginario sobre ese continente.

Frente a una mundialización que quiere desplazar al sujeto, que quiere reemplazarlo por lógicas que se auto-regulan, Zemelman plantea en consonancia con Freire la necesidad de ser sujetos de la historia, pensantes, críticos, reflexivos, problematizadores de la realidad y creadores de nuestro destino. El discurso de la globalización quiere un sujeto disciplinado, que no ponga en conflicto las estructuras establecidas, que cumpla sus funciones de producción y consumo que corresponde para su lugar en el mundo. Ese mundo que tiende al individualismo y a la reproducción de lo establecido como normal no es azaroso, favorece a esa hegemonía que busca construir un único relato, que no pretende sujetos formados y críticos.

Con estos fundamentos, apuntamos a pensar las maneras para que el sujeto sea protagonista de la historia y no un sujeto disciplinado, deshumanizado (Freire) o minimizado (Zemelman): “En lugar del decreto de una nueva historia sin clases sociales, sin ideología, sin lucha, sin utopía y sin sueño, que la cotidianidad mundial niega contundentemente, lo que debemos hacer es colocar nuevamente en el centro de nuestras preocupaciones al ser humano que actúa, que piensa, que habla, que sueña, que ama, que odia, que crea y recrea, que sabe e ignora, que afirma y se niega, que construye y destruye, que es tanto lo que hereda como lo que adquiere” (Freire, 1994).

¿QUÉ SE PROPONE LA CAMPAÑA?

Se propone iniciar producciones educativas que sean útiles para diversos ámbitos sociales, culturales, políticos, educativos y sindicales en donde se pueda fortalecer el conocimiento y la promoción de derechos en materia de comunicación social. La campaña “Cruzada por el derecho a la comunicación” apunta a generar un diálogo de saberes entre organizaciones, entrelazar conocimiento de los actores de la comunidad educativa de la FPyCS de la UNLP (estudiantes, docentes, organizaciones) y diseñar una acción extensionista y de trabajo con diversidad de ámbitos sociales y político culturales.

La propuesta del proyecto de extensión conjunto es producir materiales educativos, audiovisuales, digitales, gráficos y de todo tipo que permitan convertirse en recursos estratégicos de defensa del derecho a la comunicación en distintos ámbitos.

Entre los principales objetivos, se destaca la necesidad de instalar en la agenda pública la temática vinculada al derecho a la comunicación; desatar un proceso de producción de conocimiento entrelazando saberes de diferentes instancias de la comunidad educativa y de su relación con las organizaciones de la comunidad; producir contenidos vinculados al campo de la comunicación popular como derecho humano y como bien social valiéndose de diversidad de lenguajes para narrarlos; generar procesos de formación que acompañen esos materiales ya sea en instancias mediáticas como a través de trayectos educativos en diversidad de territorios.

La iniciativa pretende reflexionar y debatir con organizaciones, instituciones y organismos gubernamentales que están involucrados en la temática y en este sentido, pensamos los destinatarios en tres grandes grupos. En primer término aquellos que integran la Coalición por una Comunicación Democrática (aportando materiales concretos y amplificando las estrategias de intervención comunicacional. En segundo lugar, proponemos trabajar con las instituciones educativas (tanto de nivel superior como secundarios), organizaciones gremiales, sociales, culturales y deportivas. El tercer grupo apunta a consolidar el trabajo con organismos gubernamentales nacionales e internacionales vinculados con la temática.

En los primeros meses de trabajo se avanzó en el diseño de una identidad propia que identifica el proyecto, la articulación con distintos grupos abocados a la comunicación popular, instituciones educativas y organizaciones sociales de base y una primera etapa de producción de materiales comunicacionales/educativos sobre distintos ejes vinculados al derecho a la comunicación, la ley de Servicios de Comunicación Audiovisual y la modificación de esta norma por decreto del actual gobierno, entre otros temas.

La campaña se propone tres producciones en lenguaje audiovisual para esta primera etapa. En la primera se trabaja en una línea de historización donde se problematice el derecho a la comunicación en Argentina, generando un relato que parta del decreto de radiodifusión durante la dictadura cívico militar (22.285) donde se entendía la comunicación como una mercancía; luego las modificaciones que profundizaron esa perspectiva durante la década neoliberal; la conformación de la Coalición por una Comunicación Democrática y el comienzo de una etapa de debate por la democratización de la comunicación basada en 21 puntos básicos propuestos por la Coalición, la realización de foros de discusión a lo largo del país y la aprobación de la Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual (26.522); y finalmente nuevas políticas que lesionan los avances alcanzados en materia de derecho a la comunicación.

La segunda producción planteada consiste en una entrevista en un estudio de radio a la Lic. Claudia Villamayor, referente en el campo de la comunicación popular y en la planificación y gestión de medios comunitarios. Este material se vincula con el anterior pero hace foco en el presente. En la entrevista se aborda la temática del Derecho a la Comunicación, las últimas modificaciones a la Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual y la conformación de los nuevos 21 puntos por el Derecho a la Comunicación que se plantean el desafío de defender los avances después de años de trabajo.

En cuanto a la tercera producción audiovisual planteada, se trata de dejar plasmados los “21 puntos por el Derecho a la Comunicación” que mencionamos anteriormente. Para esta producción se convocará particularmente a estudiantes y docentes de la Tecnicatura en Comunicación Popular de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la UNLP como así también a otros actores de diferentes organizaciones sociales, culturales y políticas de la región, donde cada uno recite una síntesis de uno de los 21 puntos que fueron el eje central del anteproyecto de Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual en 2009.

Comprendemos como materiales educativos a productos audiovisuales, digitales y gráficos que puedan ser usados en procesos comunicacionales planificados en medios de comunicación, organizaciones, políticas de estado y trayectos educativos. La producción de materiales será en diversos lenguajes: audiovisual, radiofónico, gráfico y multimedial. Además se privilegiará el formato digital como un modo posible de multiplicar la propuesta, se piensa en una política de contenidos abiertos en tanto queremos abrir la discusión en todos los espacios que lo deseen y que se apropien de esta iniciativa.

En relación a los otros lenguajes mencionados se apunta a construir infografías para la circulación en la web, spots radiofónicos, micro producciones radiales y una plataforma virtual donde se puedan poner a disposición de la comunidad todos los materiales.

CONCLUSIONES

Este proyecto que surge por iniciativa de la Secretaría de Extensión de la FPyCS UNLP reconoce el lugar que la LSCA y el debate de los últimos años le ha dado a las universidades públicas en torno al derecho a la comunicación. En este compromiso se pone en juego la integración de la práctica extensionista con actores en territorio, lo cual se traduce en experiencias de formación muy significativas también para estudiantes de las distintas carreras de la facultad.

El armado del proyecto es también un compromiso con el innegable crecimiento de las actividades de extensión en universidades nacionales en los últimos diez años en línea con las políticas universitarias implementadas. Es decir, pensar, diseñar y ejecutar un proyecto así es también resultado de las transformaciones en materia educativa, que han hecho de la ciencia y técnica una política de Estado.

Somos conscientes que en el proceso de intervención encontraremos diferentes tensiones: entre realidad e idealidad y entre el grado de autonomía y de dependencia respecto otros fe-

nómenos culturales y sociales (Nassif, 1982). Porque de eso se trata constituirse en un ser socio cultural: saber de ese pasado, de esas estructuras que nos anteceden nos permitirán actuar. Las funciones de conservación y renovación cumplen roles porque la tensión está entre aceptar pasivamente las condiciones del mundo preestablecido y por otro activar y promover las capacidades transformadoras.

Allí está presente la idea de la educación como proceso relacional, humano, histórico y político. Pensar el proceso educativo con un enfoque dialéctico implica que la práctica educativa es exclusivamente humana, pone en valor el intercambio, considera que en todo proceso educativo habrá más de un sujeto que se relaciona, que interactúa, que es parte de un proceso ambivalente y que a su vez estará en constante cambio y transformación en relación al tiempo y espacio. Por eso en un proceso dialéctico estarán presentes también las contradicciones de los fenómenos históricos y sociales (Nassif, 1982).

La FPyCS UNLP tiene una gran trayectoria vinculada a la extensión universitaria, lo cual permite viabilizar la construcción de ideas en proyectos y posteriormente llevar adelante la ejecución de manera articulada entre investigadores y extensionistas, docentes, no docentes, graduados y alumnos de las distintas carreras y organizaciones del territorio.

BIBLIOGRAFÍA

- Corea, C. y Lewkowicz, I (2004). Pedagogía del aburrido: escuelas destituidas, familias perplejas. Paidós Educador.
- Coscarelli María Raquel (2009). “La extensión universitaria. Sujetos, formación y saberes.” Ediciones de Periodismo y Comunicación Social. La Plata.
- Freire, Paulo (1994). Primeras Palabras. En: Política y Educación. México, Ed. Siglo XXI.
- Nassif, Ricardo (1982). Introducción, capítulo 3 y capítulo 14. En: Nassif, R. Teoría de la Educación. Madrid, editorial Cincel-Kapelusz.
- Zemelman, Hugo (1999). La historia se hace desde la cotidianeidad. En: Zemelman, H.; Dieterich, H. y otros Fin del capitalismo global (pp.209-223). México, Ed. Siglo XXI.
- Ley 26.522 de Servicios de Comunicación Audiovisual.
- Disponible en: <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/155000-159999/158649/norma.htm>

Aportes de la orientación educativa laboral en contextos de encierro

*Chá, Rita Teresita
Quiroga, Mariela
Claustro Graduados*

**Facultad de Psicología
Universidad Nacional de La Plata**

RESUMEN

“VOLVER A ELEGIR. Elaboración de proyectos con jóvenes privados de su libertad” es un proyecto de extensión que reconoce antecedentes en diferentes propuestas, destinadas a trabajar la temática de la Orientación con poblaciones en condiciones de alta vulnerabilidad psicosocial, en el marco del Centro de Orientación Vocacional Ocupacional de la Facultad de Psicología, UNLP.

Este proyecto constituye un importante antecedente en la temática de la Orientación en contextos no habituales. A través de estrategias específicas de la especialidad, tiene como objetivo brindar herramientas que permitan, a jóvenes privados de su libertad, desatar procesos de reflexión que generen condiciones de posibilidad para la elaboración de proyectos de vida y contribuyan con las necesidades de reinserción comunitaria de los mismos, al egreso de las instituciones.

El proyecto fue acreditado por primera vez por el Centro de Extensión a la Comunidad de la Facultad de Psicología, durante el 2014/2015. Durante 2016, fue nuevamente acreditado por la Secretaría de Extensión de la UNLP, por lo cual se continúa, a la luz de los aprendizajes y conocimientos adquiridos en la primera experiencia de implementación.

En la primera de estas experiencias participaron 38 jóvenes entre 18 y 25 años privados de su libertad, incluidos en el “Programa

integral de Asistencia y Tratamiento de Jóvenes Adultos”, en cuyo marco y como uno de sus componentes, se incluyó nuestro trabajo.

Se concibió sustentado en tres dimensiones: una de trabajo directo con los jóvenes seleccionados, a través de talleres de orientación vocacional ocupacional; otra de vinculación con la familia o referentes significativos de los jóvenes; y la tercera, de relevamiento de información de interés vinculada al Trabajo, la Educación, la Salud y las Políticas Sociales con especial énfasis en el territorio de procedencia de los mismos.

Los principales méritos de esta primera implementación, fueron:

- El fortalecimiento de la relación entre el Servicio Penitenciario Bonaerense y la Universidad, con interés explícito y ampliado de replicabilidad, que se concreta en su continuidad con otros jóvenes en el presente año en las mismas Unidades Penitenciarias.
- El trabajo directo realizado con los jóvenes, en que se logró un espacio para revisar y reflexionar acerca del pasado (elecciones pasadas, historia personal); presente (intereses, deseos, fortalezas, debilidades) y futuro (opciones al momento de egreso de la institución). Al finalizar el proceso la mayoría de los mismos pudieron esbozar un proyecto personal futuro y delimitar algunas líneas de acción para concretarlo.

- La concreción de una base de datos informativa en los campos de Salud, Educación, Trabajo y Políticas Sociales
- Las cuestiones pendientes y a revisar, contempladas en esta segunda experiencia:
- La intervención con “las visitas”, es decir aquellas personas significativas en la vida de los jóvenes
- La creación y ampliación redes sociales existentes, que den apoyo a cada uno de los sujetos, fortaleciendo su inclusión social.
- La inclusión de profesionales de otras disciplinas.
- El seguimiento, evaluando el impacto del proyecto sobre los participantes directos, y sobre las comunidades.
- Los criterios de selección de los participantes, fundamentalmente el territorio de procedencia y que estén próximos a su excarcelación.

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo reconoce sus primeros antecedentes en diversas propuestas programáticas desarrolladas en el marco del Centro de Orientación Vocacional Ocupacional de la Facultad de Psicología (UNLP), destinadas a trabajar la temática de la Orientación con poblaciones en condiciones de alta vulnerabilidad psicosocial. De estos numerosos trabajos, se desprende el proyecto denominado “Volver a elegir; elaboración de proyectos personales con jóvenes privados de la libertad”, acreditado y subsidiado por el Centro de Atención a la Comunidad de dicha Facultad, y desarrollado durante el período agosto 2014 / junio 2015. En 2016 fue nuevamente acreditado por la Secretaría de Extensión de la UNLP, encontrándose actualmente en pleno proceso de implementación en Unidades Penitenciarias de la Ciudad de La Plata.

Como todo proyecto va sufriendo reconfiguraciones y replanteos. Las intervenciones que fueron dándole cuerpo a las ideas origi-

nales, se van adecuando a los escenarios juveniles en permanente modificación y al devenir de las propias instituciones carcelarias en las que trabajamos, así como a las evaluaciones realizadas durante la primera implementación. A continuación se desarrollará la fundamentación de esta propuesta, sus objetivos, metodología y principales resultados. Finalmente se presentarán algunas reflexiones y se delimitarán posibles líneas para el trabajo en futuros proyectos de extensión e investigación.

FUNDAMENTACIÓN

Tomando los datos del Servicio Penitenciario Bonaerense correspondientes al año 2014 sabemos que el 96% de los detenidos son del sexo masculino, y que el 27% de ellos, son jóvenes adultos de entre 18 y 24 años (SNEEP, 2014). Si nos detenemos en los datos educativos, observamos que de la población total, solo un 43 % tiene el nivel primario completo como máximo nivel educativo alcanzado. Y solo el 5% ha finalizado los estudios secundarios. Por otro lado, al momento de su detención el 85 % estaba desocupado o realizaba trabajos de tiempo parcial. El 51 % del total declaró que no tenía en ese momento ni oficio ni profesión. Asimismo, cuando ponemos en relación estos datos con los que nos hablan del tipo de delito, vemos que del total, más de la mitad de hechos delictivos registrados, corresponden a delitos contra la propiedad, robo y/o tentativa de robo.

El análisis de estos datos, nos permite afirmar que la mayoría de los jóvenes detenidos en las cárceles bonaerenses, proceden de contextos de pobreza y marginación y que las desigualdades sociales, educativas y laborales condicionan y conducen a un circuito de escasas oportunidades vitales. Existe, en definitiva, lo que se conoce como un circuito carcelario: el encarcelamiento no es aislado, sino que responde a la construcción de trayectorias de vida vulnerables, desde un conjunto de instancias selectivas que colocan a estos jóvenes como “productores de riesgo” en detrimento de su condición de sujetos de derechos.

Asimismo, la gran mayoría de estos jóvenes privados de su libertad, carece de un proyecto personal al momento de su excarcelación, lo piensan esporádicamente, pero en general transitan el duro cotidiano atravesados por un único deseo/necesidad/ objetivo, que es salir del lugar de encierro. Existe en principio pensamiento casi mágico y aún podríamos suponer idealizado, en relación a los que están “afuera” y por lo general este contexto vincular está atravesado por los mismos condicionantes y vulneraciones de derechos que ellos. Frente a la ausencia de espacios oportunos de trabajo que acompañen una posibilidad de plantearse el “después de este lugar”, es frecuente que continúen circulando por caminos que parecen cerrados a nuevas trayectorias, y que vuelvan a entrar en conflicto con la ley.

El proceso de reinserción socio-comunitaria y familiar es un proceso difícil. Los motivos son innumerables, desde la propia organización del sistema penitenciario que se vuelve sumamente iatrogénico, hasta las condiciones sociales y materiales donde vuelven casi como destino (Crespi & Mikulic 2014). Desesperanzados desde el imaginario social que los estigmatiza y correlativamente urgidos sólo por la necesidad de volver a ser libres, y sin adecuados espacios para reflexionar lo que significa cuidar de esa condición de libertad una vez que la pueden lograr, el círculo vital se encuentra en muchos casos cerrado sobre sí mismo.

Tomando los aportes de Chavez (2005) la juventud está signada por «el gran NO», es negada (modelo jurídico) o negativizada (modelo represivo), se le niega existencia como sujeto total (en transición, incompleto, ni niño ni adulto) o se negativizan sus prácticas (juventud problema, juventud gris, joven desviado, tribu juvenil, ser rebelde, delincuente, etc.).

Si alguna experiencia no quiebra este círculo, si algún proyecto diferente -que digámoslo con claridad, nunca es sólo personal- no se cuele en el deseo de cada uno, es probable que como sociedad nos encontremos repitiendo siempre los mismos diagnósticos sobre estos jóvenes y verdaderamente se repitan los circuitos de exclusión.

Los destinatarios directos del proyecto VOLVER A ELEGIR, presentan problemáticas que tienen que ver con una historia de pobreza estructural entendida en sentido amplio (pobreza económica, familiar, de filiación, de pertenencia, de oportunidades, afectivas, etc.), poniendo de manifiesto que no hay demasiadas posibilidades de transformación sin abordajes integrales y sostenidos entre los que se incluye necesariamente la orientación como estrategia de promover salud, en tanto promueve proyectos de vida.

Si sólo lo pensamos desde la perspectiva individual/ personal, aunque el proyecto devenga como esperanza, poco podrán solos. La familia, la comunidad más próxima, los amigos, los otros con los que puede volver a encontrarse, necesitan estar incluidos en este proceso de pensar/pensar-se en este proyecto, lo cual torna imprescindible trabajar y discurrir junto a ellos.

Las familias o grupos vinculares de los jóvenes, tienen la potencialidad de brindar respuestas colectivas ante estas problemáticas, pero es necesario el acompañamiento profesional e institucional para que los referentes vinculares logren trabajar sobre los significados del encierro y las dificultades de la vida cotidiana que les permitan constituirse como red de apoyos para la concreción de proyectos de los jóvenes. (Greiser, 2012).

Según los Tratados Internacionales (Convención Americana de Derechos Humanos, Artículo 5, inciso 6; del Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos, artículo 10, inciso 3 y artículo 14 inciso 4), y la legislación bonaerense (artículos 4, 5, 7 y 8 de la Ley 12.256), el fin primordial de la pena es propender a la reinserción social de los condenados. Por supuesto que este principio filosófico-político de la ley debe estar sostenido en una forma integral y es de difícil resolución, debido a las condiciones en que ellos muchas veces viven y vuelven a sus comunidades, probablemente estigmatizados y nuevamente condenados. Por lo que los procesos de identificación con las imágenes que los otros tienen de ellos, si a su vez no se abordan, los fortalecen en volver a repetirse en el fracaso y a responder a requerimientos del rol.

La Orientación tiene mucho para hacer trabajando la idea de poder volver a elegir QUIEN, QUÉ y DE QUÉ MANERA SER. Del mismo modo que CON QUÉ y CON QUIÉNES pueden contar en esa nueva elección, para recuperar la esperanza de un protagonismo que no los vuelva al mismo lugar. La Orientación cómo práctica interdisciplinaria, como estrategia preventiva, como intervención amplia y abarcativa, -no solamente centrada en el sujeto sino en su contexto de referencia-, constituye una herramienta de enorme valor que puede colaborar con programas e iniciativas de similar espíritu que se llevan a cabo en el marco del propio Servicio Penitenciario Bonaerense.

El proyecto futuro es siempre una idea clave en los procesos orientadores (Müller, 2013). Proyectar es imaginar hacia dónde ir y también el modo posible de hacerlo. Cuando esos lugares adonde ir no existen en la visión de los jóvenes y aún de sus familias y comunidad, los proyectos no serán posibles y persistirá el sufrimiento de todos.

En ese escenario donde se inserta la propuesta orientadora, problematizar esa identidad individual, familiar y social; mover aspectos estereotipados que actúan reduciendo los márgenes de autonomía; reconocer de otra manera la realidad de su contexto; decidir movimientos de transformación, convocar a la ayuda y mirada de los de afuera, constituye el aporte para desafiar/contrarrestar estrategias de supervivencia hegemónicas que amenazan con mantenerlos dentro de un sector de alta vulnerabilidad psicosocial, sociopenal y exclusión social.

OBJETIVOS

Objetivos generales

- Contribuir a la construcción de proyectos de vida viables y saludables, con jóvenes privados de su libertad para favorecer la reducción de sus grados de vulnerabilidad, ampliar el acceso a sus derechos y así fortalecer su autonomía.

- Revisar y construir interdisciplinariamente estrategias de orientación de carácter integral, apropiadas para contextos de encierro.

Objetivos específicos

- Favorecer el reconocimiento y la problematización de la realidad personal, vincular y familiar de los jóvenes para construir alternativas viables de elaboración y concreción de proyectos de vida.
- Analizar críticamente los factores que pueden facilitar o dificultar la posibilidad de elaborar un proyecto saludable y viable para el egreso de la cárcel.
- Favorecer la construcción de espacios de reconocimiento propio y de los otros, desde una lógica de protagonismo y posiciones activas.
- Movilizar estrategias de vida personal, vincular e institucional que redunden en una reducción de su vulnerabilidad sociopenal.
- Fomentar el conocimiento de recursos educativos, laborales, deportivos, comunitarios que puedan obrar como red de apoyos para su inserción social.
- Acompañar a los referentes vinculares de los jóvenes en el proceso de excarcelación, para propiciar su constitución como sujetos de derecho.

METODOLOGÍA

1. Dispositivo grupal: optar por el trabajo grupal con jóvenes privados de su libertad, supone por un lado, la postura de no psicologizar lo social, evitando considerar a los internos como sujetos enfermos, que sufren por problemas personales que no han podido resolver por sí mismos. Por otro lado, supone hacer frente a una lógica de aislamiento e individualización característica de las unidades

penitenciarias. En este marco se utiliza la técnica de taller, entendido como un espacio y un tiempo de comunicación, reflexión y creatividad participativa, donde lo importante es el proceso y no el producto. Cada uno de los talleres, es diseñado a partir de los emergentes que se vayan recortando a lo largo de cada encuentro, e incluye diferentes técnicas y dinámicas: musicoterapéuticas, lúdicas, psicodramáticas, collage, confección de afiches, entre otras, que contribuyan al cumplimiento de los objetivos. Los talleres serán coordinados por dos profesionales, acompañados por dos observadores participantes.

2. Dispositivo individual: concebimos a las entrevistas clínicas operativas como un espacio de elaboración de los temas abordados en los talleres, y de acompañamiento personalizado y colaboración en el proceso de elección de proyectos futuros. Al igual que los talleres, las entrevistas son focalizadas, centradas en la temática y problemática orientadora, y en todo aquello que contribuya a esclarecerla y resolverla.
3. Relevamiento de información en cuatro campos: educación, trabajo, salud y políticas sociales. Este relevamiento se realiza a través de entrevistas y fuentes de información on-line. Los datos obtenidos se sistematizan y organizan con el fin de elaborar un banco de datos accesible a los jóvenes y sus familias, y que les permitan entrar en contacto con referentes claves para una efectiva inserción social.

Resultados esperados

En forma directa:

- Que el egreso de la institución penitenciaria se realice en mejores condiciones, apuntando a que los jóvenes profundicen en el conocimiento de su propia identidad, capacidades, intereses, habilidades, valores y deseos, y en función de ellos analicen críticamente las posibilidades personales, educativas, laborales, familia-

res/ vinculares y comunitarias para modificar la realidad que derivó en la privación de libertad.

- Que aumente el número de jóvenes - próximos a su excarcelación-, que logren esbozar un proyecto de vida alternativo protagonizando nuevas y diferentes elecciones, que les permitan anticipar su situación frente a los requerimientos que tendrán a su egreso y reconozcan la necesidad y participación de sus referentes vinculares como actores claves de acompañamiento para su viabilidad
- Que mejore el grado de satisfacción de los responsables del Programa de Asistencia y Tratamiento de Jóvenes y Adultos.
- Que se concreten las articulaciones con el Patronato de Liberados, colaborando en el acompañamiento de los que están incluidos en este sistema e intercambiar miradas y propuestas

En forma indirecta:

- Un mayor grado de conocimiento acerca de la efectividad de estrategias orientadoras interdisciplinarias en contextos carcelarios, para disminuir la posibilidad de nuevas exclusiones en el retorno a la vida en libertad.
- Contribuir a la formación de recursos humanos en extensión, investigación y docencia, al consolidar un equipo interdisciplinario (Psicología, Trabajo Social y Musicoterapia) e intercátedras (Forense y de Orientación dentro de la Unidad Ejecutora), articulando experiencias anteriores en extensión y promoviendo el entre-aprendizaje situado.
- Una motivación para el desarrollo de nuevas investigaciones sobre la temática de los jóvenes en contexto de encierro y su tránsito hacia la excarcelación en condiciones de mayor equidad, desde saberes interdisciplinarios

Implementación

En la primera implementación (año 2014/2015), participaron del proyecto 38 varones entre 18 y 25 años detenidos en las unidades penitenciarias número 9 y 45 de la ciudad de La Plata.

Este grupo fue seleccionado a partir del Programa Integral de Asistencia y Tratamiento para Jóvenes de la Jefatura del Servicio Penitenciario Bonaerense. Dicho programa contempla tres etapas: Admisión; Tratamiento y Proyecto Ciudadano para la inclusión social. En esta última etapa, se hace hincapié en los Proyectos para el Egreso definitivo o transitorio, buscando proyectar y planificar objetivos realistas y viables y articulando en el caso de penados con los Profesionales del Patronato de Liberados para trabajar el pre-egreso del joven.

Al momento de su selección, estos jóvenes se encontraban próximos a su excarcelación o al acceso a algún beneficio.

A partir de la primera implementación y del actual desarrollo del proyecto (en el que se encuentran participando 60 jóvenes de las mismas unidades penitenciarias), podemos destacar como principales fortalezas:

- Desde lo inter institucional: las sólidas relaciones logradas con las Unidades Penitenciarias, los referentes institucionales más importantes como sus Directores, los responsables de la coordinación del Programa Jóvenes y Adultos, así como los responsables del cuidado y custodia de los jóvenes.
- Desde el equipo de extensión: su compromiso y la claridad respecto de los objetivos del proyecto, el involucramiento en el proceso de capacitación que permitió reflexionar y trabajar sobre cada uno de los encuentros para poder planificar el próximo, en base a los lineamientos pensados y a los emergentes surgidos. Siempre teniendo en cuenta que los talleres se enmarcan en un proyecto de extensión, constituyendo un puente entre una población vulnerable y la Universidad.

- Desde las relaciones con los jóvenes: se logró conformar un espacio donde la palabra pudo circular y pudo hacer lugar a la expresión de emociones, reflexiones y recuerdos, en un funcionamiento cordial y de respeto mutuo. Los jóvenes sintieron la posibilidad de dar a conocer situaciones familiares, barriales, decisiones que los llevaron al lugar donde están y del que quieren salir, con el relato de impactantes historias de vida, que iban fluyendo en la medida en que crecía la confianza entre ellos y los integrantes del equipo de extensión. Fue oportunidad para que conocieran algunas cuestiones actuales que se ofrecían como información, respecto de distintas alternativas derivadas de las políticas públicas en salud, educación, trabajo y sociales.

Si consideramos las debilidades y obstáculos desde la perspectiva de la implementación del proyecto, podríamos afirmar que fueron menores. La aceptación de las tareas, el compromiso con que asistían a los encuentros, la disposición de las autoridades de las Unidades, el intento permanente por parte de las mismas de garantizar el funcionamiento del espacio tal cual fue acordado, permitieron la concreción de las actividades planificadas.

Sin embargo, si bien la intervención se realizó exitosamente, no deja de ser puntual y acotada. Todas las acciones necesarias para volver a un rumbo deseado que les permita incluirse en el sistema social, exceden ampliamente las posibilidades de un proyecto de extensión. Habiendo transitado esta experiencia como orientadores, no podemos menos que pensar que es imposible reparar si no se trabaja con las familias y las comunidades de referencia de estos jóvenes, allí donde en realidad están instaladas estas problemáticas y a la que los jóvenes cuando retornen, tendrán pocas o ninguna posibilidad de modificarlas individualmente. Es necesario descentrarnos de los sujetos individuales, y centrarnos en las formaciones culturales, los sistemas de significación, las representaciones sociales, la formación y modificación de hábitos y los estilos de vida. Muchos de estos jóvenes manifestaron como expresión de deseos “volver a elegir”, “hacer las cosas

bien”, “tener otra oportunidad”, pero esos deseos son decididamente inalcanzables si no hay trabajo articulado e intersectorial, si no se trabaja sobre la perspectiva colectiva, la conciencia de participación, la promoción de la autodeterminación y autogestión de la salud.

REFLEXIONES FINALES

La intervención orientadora en contextos carcelarios, busca promover la creación de espacios de desarrollo integral que favorezcan la reinserción educativa, laboral, personal, social, de jóvenes privados de libertad a través del diseño y gestión activa de proyectos de vida, viables y saludables; incluyendo a las familias y/o sus referentes vinculares en este proceso; y desarrollando recursos y redes de acción y contención comunitaria que permitan acompañar y sostener estos proyectos. En este sentido, “Volver a elegir” constituye el primer acercamiento desde el Centro de Orientación Vocacional a una población privada de libertad. Sin duda el objetivo de contribuir a generar proyectos de vida, para todos los sujetos, es necesario y sumamente valioso, pero resulta insuficiente si proyectos de este tipo no se conciben integrados a otras decisiones que a veces son políticas y también operativas, sin desconocer la complejidad que esto implica para las diferentes jurisdicciones (Universidad/Servicio Penitenciario). Más allá de esto, el proyecto constituye un importante antecedente en la temática de la Orientación en contextos no habituales. Se trata de un proyecto absolutamente con-movedor y con-vo-cante para orientadores, jóvenes profesionales y alumnos avanzados interesados en el campo de la Orientación y resulta un importante aporte para que los jóvenes privados de libertad puedan reflexionar acerca del pasado (elecciones); el presente (intereses, motivaciones, deseos, capacidades, fortalezas, debilidades) y el futuro (opciones al momento de egreso incluyendo lo educativo, laboral y social).

Pensando hacia el futuro, se prevee darle continuidad al proyecto, a través de su revisión y réplica en las mismas unidades penitenciarias, desde una perspectiva cada vez más integral. Asimismo, se estima la concreción del seguimiento de los participantes a su egreso de la cárcel.

Por último, se estima la planificación e implementación de un proyecto de orientación con similares características para jóvenes tutelados por el Patronato de Liberados, que permitiría el trabajo con una población de similares características, pero en libertad.

BIBLIOGRAFÍA

- Convención Americana Sobre Derechos Humanos (1969), Costa Rica. <http://www.bcn-bib.gob.ar/old/tratados/3convencionamericanasobrederechoshumanos.pdf>
- Crespi, M & Mikulic, I (2014). Estudio de la reinserción social de liberados condicionales desde un enfoque psicosocial. Revista española de investigación criminológica. Artículo 2, Número 12. www.criminologia.net ISSN: 1696-9219
- Chá Rita Teresita (2013) “La Orientación Educativa y Ocupacional como estrategia de equidad”. Aportes para la intervención con jóvenes vulnerables. Trabajo Integrador Final Especialización en Orientación Educativa y Ocupacional. No publicado. Facultad de Psicología UNLP. La Plata. Argentina
- Chá, T & Ruiz E. (2012). Comunidades vulnerables: una estrategia de intervención desde el modelo teórico operativo. En Gavilán, M: Equidad y Orientación educativa y ocupacional. El desafío de una propuesta. Buenos Aires. Lugar Editorial
- Chá, T & Ruiz E. (2013) Equidad y Orientación: el desafío del seguimiento de los jóvenes egresados. Revista Internacional Orientación y Sociedad, vol. 13, N° 13. (159-169) Ed. de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata
- Chavez, M. (2005). Juventud Negada y Negativizada: representaciones y formaciones discursivas vigentes en la Argentina contemporánea. Revista Última década. núm. 23, diciembre, 2005, pp. 9-29. Centro de Estudios Sociales. Valparaíso, Chile
- Gavilán, M. (2006). La transformación de la Orientación Vocacional. Hacia un nuevo paradigma. Rosario Homo Sapiens Ediciones.
- Gavilán, M. (2015). De la salud mental a la salud integral: Aportes de la Psicología Preventiva. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Gavilán, M. (2012) Equidad y Orientación educativa y ocupacional. El desafío de una propuesta. Buenos Aires. Lugar Editorial
- Greiser, I. (2012). Psicoanálisis sin diván: los fundamentos de la práctica analítica en los dispositivos jurídicos. Buenos Aires: Paidós.

- Ley De Ejecución Penal Bonaerense N° 12.256. <http://www.gob.gba.gov.ar/legislacion/legislacion/l-12256.html>
- Müller, M (2013). Descubrir el camino. Técnicas y estrategias para orientadores. Bonum: Buenos Aires.
- Oñativia, X. & Di Nella, Y. (2008). Derechos Humanos y Psicología Forense. De un Imperativo Ético a un Dispositivo Técnico. En Di Nella, Y. (comp.) Psicología Forense y Derechos Humanos. Vol. 1. Buenos Aires: Koyatún Editorial.
- Pacto Internacional De Derechos Civiles Y Políticos (1966). Estados Unidos. <http://www.bcnbib.gob.ar/old/tratados/5pactointernacionaldederec.pdf>
- Quiroga, M. (2016) Orientación Educativa y Ocupacional en contextos carcelarios. Estrategias Orientadoras para la Inserción Social de Sujetos Privados de Libertad. Trabajo Final de la Carrera de Esp. En Orientación Educativa y Ocupacional de la Facultad de Psicología de la UNLP (en proceso de evaluación)
- SNEEP (2014). Sistema nacional de estadísticas sobre ejecución de la pena. Informe Anual Provincia de Buenos Aires 2014. Buenos Aires: Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación. Recuperado de: <http://www.jus.gob.ar/media/2986525/SneepBuenosAires2014.pdf>. (consulta: 19-04-16).

Desafíos y dilemas de la co-construcción de saberes y experiencias en prácticas de extensión: ¿qué es lo que hace la diferencia en la apropiación de sentido por parte de agentes educativos escolares?

Cristina Erausquin
Verónica Zabaleta
Irina Iglesias y Adriana Denegri

Facultad de Psicología
Universidad Nacional de La Plata

RESUMEN

El trabajo presenta un análisis reflexivo basado en experiencias extensionistas realizadas en contextos educativos escolares, desde el año 2011, a través del Centro de Extensión de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata y de la Secretaría de Extensión de la UNLP. Retoma las preguntas que originaron dichas experiencias y los interrogantes de hoy. La indagación se centró, en un primer momento, en el *aprendizaje profesional inter-agencial* (Daniels, 2015) de estudiantes, docentes, graduados, en *trayectorias de profesionalización*, que incluyeron prácticas de extensión e investigación. Los interrogantes de hoy se focalizan en la participación de los agentes escolares adultos y los desafíos involucrados en su apropiación de sentidos y en su implicación en las prácticas extensionistas, lo que impacta en las acciones de gestión y negociación. Ellas son necesarias para conformar una estructura inter-agencial de colaboración o de comunicación reflexiva (Engeström, 1997), en tanto posibilitan el desarrollo de intervenciones con dimensión estratégica, capaces de

construir novedad y futuro. Recuperando el poder transformador de la conciencia del mundo y de nosotros mismos que tiene la operación de *problematizar* (Freire, 1972), el análisis enfoca hoy dilemas de la inter-agencialidad y co-construcción *en* y *entre* sistemas de actividad diferentes (Chaiklin et al., 2001b) en escenarios con demandas de inclusión e innovación: ¿Qué es lo que genera implicación en los actores educativos, cuando desarrollamos propuestas de extensión “supuestamente” con ellos? ¿Qué es lo que favorece y qué es lo que dificulta su genuina apropiación de sentidos? ¿Cuánto tiempo dedicamos, cuando armamos un proyecto de extensión, a la co-construcción de un objeto/objetivo de actividad inter-sistémico, inter-agencial, inter-disciplinario, entre actores universitarios y escolares, antes, durante y después de la práctica? ¿Qué es lo que hace que surja deseo de participación en agentes generalmente sobrepasados por la realidad? ¿Cuántas veces preferimos operar con jóvenes o niños sin volvernos sobre los docentes, directivos, orientadores escolares, familiares, desde un proyecto de extensión? ¿Qué ha sido de la llamada “intervención in-

directa” (Bisquerra Alsina, 2004), entendida como producto de un triángulo colaborativo entre consultor-consultante-destinatario? Cuando el vértice mediador del triángulo es una persona – y no un texto o una teoría –, y ésta aún tiene la impronta del mandato histórico de la escuela moderna, de enseñar y disciplinar al “ciudadano” según una matriz uniforme de desarrollo, ¿cómo hacemos para contar con su poder multiplicador, si no escuchamos sus razones, si no somos sensibles a sus necesidades, tanto como a las de los alumnos? Narrativas sobre algunas experiencias desafiantes, nos servirán para espejar y confrontar preguntas de ayer y de hoy, para historizar y des-naturalizar. El objetivo es aprender a no creer que sabemos lo que quiere decir *trabajar con el otro*, que implica no abrir juicio sobre quién tiene razón sino profundizar razones diversas, suspender prescripciones, armar clima de mutua aceptación y respeto a las ideas y emociones. Lo difícil que es algo tan sencillo y tan complejo, en sociedades en las que “aumenta la insignificancia” y “se pierde en el vacío el sentido del lazo social” (Castoriadis, 1998).

INTRODUCCIÓN

El trabajo presenta un análisis reflexivo de experiencias extensionistas realizadas en contextos educativos escolares, desde el año 2011, a través del Centro de Extensión de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata y de la Secretaría de Extensión de la UNLP. Retoma las preguntas que originaron dichas experiencias y los interrogantes de hoy, cinco años después.

En el marco de una resignificación de la *intervención* en Psicología Educativa, como una articulación de tres vectores: inclusión, calidad y construcción de sentido; produciendo una interpelación a la inclusión, que la vincula a la necesidad de transformación del contexto. De no haber cambio en los ambientes que habitamos, ¿incluir a quiénes y para qué?, ¿cómo implicarnos en la inclusión? Inclusión es participación, habilitación, reconocimiento, conciencia, y también es implicación, empoderamiento, decisión,

responsabilidad por lo común. Involucra implicarnos en la redistribución de recursos y oportunidades en el ambiente al que incluimos y en el que nos incluimos, para hacerlo más justo, más saludable, más rico y digno de habitar.

En contextos educativos atravesados por la diversidad y heterogeneidad– de culturas, de lenguajes, de situaciones, de personas – los y las psicólogos/as educacionales podemos contribuir a (re)construir lazos y sentidos y habilitar *trayectorias educativas*, entramándolas con desarrollos saludables/salugénicos/felices de *trayectorias vitales enriquecidas*.

Se requiere para ello *intervenciones para interrumpir desigualdades y posicionamientos éticos, políticos, epistémicos*, frente a lo naturalizado: la reproducción, la indiferencia, la violencia del vacío, la fragmentación de lo complejo. Entendiendo que las prácticas de inclusión se apoyan en *tres pilares o bases de sustento que no pueden escindirse, y tienen que articularse*: a) políticas públicas que enmarcan y regulan prácticas, tanto jurídica como económicamente, b) evidencia científica en teorías y metodologías, para diseñar intervenciones y evaluar su impacto en las comunidades, y c) elaboración y desarrollo de nuevos sentidos para las acciones, mediante construcción conjunta – no exenta de tensiones – entre actores que toman parte en la re-creación y enriquecimiento de su ambiente-.

Por otra parte, ¿cómo construimos *nuestro rol como psicólogos educacionales*? Una manera de entender la labor de los *orientadores escolares* – u otros agentes profesionales psico y socio-educativos con diferentes funciones – es atribuirles la función de *ayudar* a los maestros, profesores, docentes y otros agentes educativos, a *ayudar*, a su vez, a los alumnos a aprender. Ello implica, como sostienen E. Sánchez y R. García (2011) que los *orientadores* tienen que ser sensibles a las necesidades de los alumnos, de modo de valorar cuáles serán las ayudas potencialmente relevantes para ellos, pero también estar atentos a lo que necesitan los profesores para que puedan hacer suyas – *apropiarse de* – esas formas de ayudar en el cotidiano escolar de la enseñanza áulica y extra-áulica, o para que puedan

cobrar conciencia del valor de lo que ya están haciendo y “expandirlo” en alguna importante dirección. Esa *doble orientación* de lo que los orientadores pueden realizar, conjuntamente con la apertura de espacios para escuchar las voces de todos los actores involucrados en el proceso educativo, - voces que hablan de sus necesidades e intereses, y de las interacciones y tensiones que atraviesan las situaciones de enseñanza-aprendizaje -, hará posible concebir algunos de los *cambios* que resulten a la vez relevantes y factibles.

¿Significa eso que el orientador tiene que convertirse en un *profesor de profesores*? Pregunta sensible y pertinente, que se relaciona con las frecuentes demandas al asesor u orientador, de realizar *capacitación docente*. Sin desentendernos de la legitimidad y viabilidad de dichas demandas y de la relevancia que puedan tener, este trabajo pretende subrayar la necesidad de la *colaboración* y consecuente *co-responsabilización* de profesores y orientadores en la *apropiación y construcción de nuevos saberes y acciones* en el terreno de la intervención educativa. Para ayudar a los profesores a ayudar a aprender a sus alumnos, los profesores – y también los alumnos – tienen que ser *co-diseñadores* de tales ayudas, y sólo así, en ese escenario complejo y multidimensional, puede ponerse en juego el saber acumulado – no sin tensiones y contradicciones – en la historia de la práctica educativa y psico- socio-educativa. Merece recordarse, aunque resulte obvio, que pedir ayuda no significa “estar enfermo”, ni ser “incapaz”. Quien pide ayuda es un profesional formado que debe enfrentarse a una situación nueva, con exigencias muy diferentes a aquellas en relación a las cuales fue formado o preparado, y por lo tanto, pide y/o acepta ayuda para lograr esa adaptación/negociación con la nueva realidad, de modo de convertirla en fuente de creación de la práctica innovadora.

RESOLUCIÓN CONJUNTA DE PROBLEMAS EN EL CAMPO DE LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA

Según Sánchez y García (2011), el Orientador u Asesor debe poder: 1) Ayudar a comprender la naturaleza de los problemas y su relevancia en el proceso educativo entramado con la construcción y el desarrollo de subjetividades. 2) Ayudar a concebir metas factibles y relevantes en un proceso de intervención de largo término. 3) Proporcionar o ayudar a encontrar o re-crear recursos o herramientas para alcanzar dichas metas. 4) Ayudar a valorar y ponderar los logros obtenidos.

El **Proceso de Resolución Conjunta de Problemas** debe contener, expandir y construir: a) Conocimientos sobre la práctica, sus condiciones y obstáculos; y b) Conocimientos sobre lo que los alumnos necesitan para aprender y desarrollarse como sujetos autónomos, críticos, participativos y ciudadanos de su cultura y del mundo. El análisis y la resolución de problemas constituyen procesos que desarrollamos cuando experimentamos que no tenemos lo que deseamos o necesitamos, ni contamos con un medio para conseguirlo: si no existiera esa *discrepancia o desfase*, no existiría el problema. Ello involucra un trabajo cognitivo y relacional – sujeto-objeto-otros sujetos - de análisis de la situación en la que estamos inmersos, a la vez que una resonancia emocional y motivacional, que genera la posibilidad de entender el problema desde la perspectiva de diferentes miradas, así como impulsar la voluntad de organizarse, junto con otros, para construir un plan de acción para resolverlo.

La responsabilidad social-profesional con los otros y con nosotros mismos, exige además, la revisión de los resultados alcanzados en relación al plan de acción que nos propusimos y una explicación consciente y ponderada de a qué factores o dimensiones cabe atribuir dichos resultados. Si vemos este proceso, en su complejidad y multidimensionalidad, entenderemos, por ejemplo, que alguien puede estar motivado para hacer algo, pero puede tener dificultades para persistir en el curso de su desarrollo, ya que comprometerse exige renunciar a otras cosas. (Erausquin, 2014)

OBJETIVOS GENERALES DE ESTE TRABAJO

- Analizar experiencias extensionistas que se propusieron intervenir, junto a agentes escolares, en problemáticas vinculadas a la *convivencia escolar* y el *aprendizaje* en diferentes niveles educativos.
- Reflexionar respecto de los *desafíos* que implica la conformación de una *estructura inter-agencial* de colaboración en las prácticas extensionistas.

Objetivos específicos

- Indagar las condiciones que posibilitan generar *implicación* en actores educativos escolares, cuando se formulan propuestas extensionistas que los incluyen.
- Recuperar la importancia de las *intervenciones indirectas y estratégicas* en extensión.

Actividades y estrategias desarrolladas en el trabajo de extensión enfocado

- Construcción conjunta de proyectos con participación de la comunidad educativa.
- Implementación de programas de intervención específicos para el abordaje de dificultades en el aprendizaje de los alumnos.
- Conformación de espacios de reflexión entre agentes educativos escolares y extensionistas para el análisis de los objetivos y los cursos de acción implementados.
- Participación en instancias institucionales e interinstitucionales vinculadas a los proyectos de extensión.

EJE CENTRAL: APRENDIZAJE INTER-AGENCIAL: DESAFÍOS E INTERROGANTES

La indagación se centró, en un primer momento, en el *aprendizaje profesional inter-agencial* (Daniels, 2015) de estudiantes, docentes, graduados, en *trayectorias de profesionalización*, que incluyeron prácticas de extensión e investigación. Los interrogantes de hoy se focalizan en la participación de los agentes escolares adultos y los desafíos involucrados en su apropiación de sentidos y en su implicación en las prácticas extensionistas, lo que impacta en las acciones de gestión y negociación. Ellas son necesarias para conformar una *estructura inter-agencial de colaboración o de comunicación reflexiva* (Engeström, 1997, en Erausquin, 2013), en tanto posibilitan el desarrollo de intervenciones con dimensión estratégica, capaces de construir novedad y futuro.

El trabajo presenta reflexiones compartidas sobre *escenas* vividas, narradas y registradas en Proyectos y Actividades de Extensión entre Universidad-y-escuelas desarrollados por la Cátedra de Psicología Educacional de la Facultad de Psicología. Es decir, por docentes, alumnos, adscriptos, investigadores que, situados en un lugar de *no-saber*, descentrándose del lugar de expertos, son parte y toman parte en la aventura de *alfabetizarse* en la tarea de producir interrupciones a la exclusión, a la injusticia, a la desigualdad, defendiendo los derechos a la educación, a la salud, a un desarrollo enriquecedor, de niños y adolescentes de nuestro país. Las experiencias se enmarcan tanto en Proyectos de Extensión acreditados y subsidiados por la Universidad Nacional de La Plata, como en Actividades programadas desde el Centro de Extensión y Atención Comunitaria de la Facultad de Psicología de la UNLP en los últimos cinco años, en escuelas secundarias de la región – La Plata, Berisso, Ensenada, City Bell – y continúan hoy.

Las preguntas que orientan el *itinerario de reflexión*, interpellando la vivencia-y-el-saber *entramados*, co-construídos con los actores

escolares – alumnos adolescentes y jóvenes, docentes, orientadores escolares, directivos, padres – son las siguientes:

¿Qué es lo que hace *la diferencia* en la participación de la comunidad educativa en su conjunto?

¿Qué condiciones favorecen o dificultan la *apropiación de sentidos* para tejer acuerdos de convivencia y legalidad consensuada, metabolizar pedagógicamente conflictos, armar lazos, entrelazar fuerzas y empoderar voluntades en lo común?

¿Cómo aprender lo que hay que construir, lo que todavía no está allí delante nuestro, para alojar lo nuevo, transformar lo que hay?

¿Cómo confiar en uno mismo y en el otro, con *confianza instituyente*, capaz de volverse poder de construir juntos?

¿Cómo hacer jugar a la vivencia en la *implicación* en un saber, que no es de nadie y es de todos, una competencia colectiva, la de la *expertise distribuida*, multi-agencial, relacional?

¿Cuándo pudimos apreciar que surgían nuevas voces y se habilitaban nuevos sentidos en el trabajo de Extensión y dejábamos de sostener la percepción sólo de un déficit a llenar?

La experiencia señala la necesidad de un *anclaje* como punto de partida, ya que construir es *expandir*, hallar el núcleo de lo que los referentes institucionales pugnaban por plasmar en el mejoramiento de su ambiente de trabajo y en la creación de nuevas posibilidades, y proponerles desarrollar ese núcleo potencial de verdad y de fuerza conjunta, acompañándolos en el resurgimiento de la esperanza en lo que “sepamos construir entre todos”. Suspendiendo – como *mandato ético* de la agencia psico-educativa del “trabajar con” – operaciones de etiquetar, imponer, criticar, juzgar, disciplinar, corregir, prescribir, para lograr anidar el deseo de educar y emancipar, en todos y cada uno de los agentes educativos – también lo son los niños y los jóvenes embarcados en trayectorias de escolarización, que nos enseñan a descubrirlos -.

¿Qué ocurrió cuando no atisbamos siquiera ese núcleo y quisimos seguir solos el camino que creíamos certero?

¿Qué ocurrió cuando sólo trabajamos con niños o adolescentes, desplazando o ignorando a los actores adultos, en su responsabilidad de alojar, transmitir, conocer, y enseñar?

¿Qué ocurrió cuando nos “derivaron o depositaron” problemas a resolver?

¿Qué nos pasó con eso, qué no hizo pensar y sentir?

¿Qué ocurrió cuando encontramos impunidad, violencia, estallido, des-trato, desinterés, vacío? ¿Pudimos aprender de esa experiencia?, ¿nos desafió o nos derrumbó? ¿Qué es lo que nos hizo posible aprender y cómo?

CUATRO EXPERIENCIAS EXTENSIONISTAS: PARA PENSAR

Son experiencias que recortamos como analizadores para *problematizar* (Freire, 1972) el *impacto* de los proyectos que desarrollamos, en los giros y cambios de perspectivas que las escuelas necesitan, para convertirse en entornos inclusivos e incluyentes, capaces de proveer sostén al entramado de emociones y cogniciones que precipita la conciencia del mundo (Daniels, 2015), y con esa conciencia, conquistar el poder de transformarlo y transformarnos. ¿Qué hace *diferencia* en la participación de la comunidad educativa?

Primera experiencia: escuela vespertina de jóvenes y adultos, que interrumpieron escolaridad y buscan una “segunda oportunidad”. Escuela “fantasma”, la denominamos: queríamos habilitar voces de alumnos de último año; conocer su relación con la escuela, con la vida, con su futuro, dejar *marca* en el sistema escolar de actividad, construir memoria colectiva, entrelazar las perspectivas de esos jóvenes con las perspectivas y reflexiones de orientadores, directivos y docentes resonando con las reflexiones de los alumnos. Medio año transitando en la dificultad para acercarnos a los actores educativos adultos, no así a los alumnos. Al convocar a docentes,

no hallábamos a nadie, ni los directivos ni los orientadores hacían frente a la situación con nosotros, no les hacía ruido, no les generaba pregunta, directamente, no estaban ¿Será lo que Narodowski (2016) señala como signo del hoy: “los adultos en retirada”? Así nos pasamos casi seis meses golpeando puertas de aulas, intentando reunir a los docentes, buscando directivos que no aparecían, en una escuela que permanecía como “fantasma” para nosotros.

Buscando una estrategia que convocara a la producción a los jóvenes, para luego con ella lograr que los docentes se involucraran, enfocamos a los alumnos como protagonistas de la re-construcción y relato de sus *trayectorias de escolarización*, entretejidas con sus trayectorias vitales. Propusimos a los alumnos que se pensarán a futuro, reflexionaran sobre su “legado” para quienes iniciaban entonces el recorrido por esa escuela de jóvenes adultos, por esa “segunda oportunidad” de aprendizaje y educación. Era el último mes del desarrollo de nuestro Proyecto s. Volvimos a acercarnos con la propuesta y se entusiasmó con ella la Orientadora Educacional y la Orientadora Social, que decidieron acompañarla y contribuir a sostenerla. El video, la pantalla en la cual verse y ser vistos, ser escuchados y escuchar, relatar una historia que otros aprovecharan para poder armar su propia vida, lograr una re-elaboración de lo vivido, se conformó como *instrumentalidad*, es decir, no un instrumento fijo y pre-determinado, que se aplica en la realidad como un experimento, sino una herramienta para re-contextualizar/configurar en la experiencia un abordaje, siempre re-constructiva y siempre creativa de una narración, en la que todos los participantes descubren significado y hallan sentido y que todos se la pueden llevar para usar creativamente en otros territorios de la propia existencia. El video, una de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (Tics) más ligada a las culturas juveniles, que tiene el poder de verse, oírse y volver a pasarse, para analizar, pensar, volver a percibir y sentir. A continuación, un fragmento de la experiencia, que recortamos para seguir pensando: un alumno que proyectaba estudiar periodismo, les pregunta,

de repente, en medio de la filmación, a las alumnas extensionistas sobre la universidad, sus recorridos y dificultades. El recuerdo y actualización de sus propias trayectorias presentificaron dudas, temores sobre el futuro, vivencias de cierre de un ciclo y apertura a otro, puestas en escena entre unos y otros, enriqueciendo el *cruce de fronteras* y el trabajo *en los nudos* entrelazando voces, miradas, sentires, pensares, acciones de dos sistemas sociales de actividad diferentes: la escuela y la universidad.

Segunda Experiencia. Actividades del Centro de Extensión y Asistencia a la Comunidad de la Facultad de Psicología. Convoca la dirección de una escuela, en contexto de fuerte vulnerabilidad social, a través del Centro de Extensión Comunitaria de la Universidad, para poner en juego estrategias para mejorar las relaciones vinculares entre alumnos, docentes y otros agentes. Un momento de turbulencia social, incluyendo expropiación de terrenos en donde muchos de los alumnos vivían. El equipo de trabajo estaba integrado por docentes, graduados y alumnos del Profesorado y la Licenciatura. Lo primero que desconcierta al equipo extensionista es que la directora y la orientadora se referían a los alumnos con etiquetas y categorías discriminatorias, casi permanentemente. Todo parecía haberse intentado y todo había resultado inútil, según sus discursos, situados entre la desesperanza y la naturalización: acuerdos de convivencia, trabajo en conjunto, nada acerca de lo cual se preguntaba, para orientar la tarea, parecía tener aun algún sentido. “Trabajar aquí con tijera es peligroso”, decía la orientadora cuando veía a las extensionistas preparar un juego para el trabajo en taller con los alumnos; “vienen a lavarnos el cerebro”, se oía como un rumor en el fondo de los grupos de jóvenes. Con técnicas lúdicas para comunicarse y *entramarse* para construir experiencias nuevas entre todos – “la construcción de Frankenstein” -, no fue difícil sin embargo convocar a los adolescentes a participar con el cuerpo y con la acción, pero sí más difícil generar reflexión e intercambio verbal al cierre de cada encuentro. Pero, íbamos reflexionando: ¿con qué confianza los jóvenes alumnos iban a aventurarse a re-

flexionar en ese clima de violencia, con qué seguridad de no ser humillados, burlados, exigidos de aceptar la profecía de su fracaso anticipado? Los alumnos querían desafíos, pero los adultos no.

Relata una estudiante extensionista:

“En el cierre del taller con los adolescentes alumnos, retomamos que nuestro objetivo principal había sido conocerlos, en su singularidad, como grupo, en su vínculo con la escuela y con los distintos actores educativos. Ese propósito se insertó en la propuesta final de trabajar sobre la identidad del grupo, a partir de construir un producto que los representara. Para ello los extensionistas llevaron materiales gráficos y fotografías de los estudiantes que tomaron durante su trabajo en los talleres anteriores, en los que se podía observarlos en una postura activa, e intentaban mostrarles, tanto a los agentes educativos adultos como a ellos mismos, otra mirada. Con esta intención, se reflexionó sobre las imágenes que representaban las fotografías elegidas para el afiche y se eligió un lugar visible de la institución en donde ubicarlo. Ningún agente educativo a la vista. El equipo decidió pensar si valía la pena dar continuidad a la tarea durante todo un año, con la escisión entre agentes educativos y sujetos del aprender, ya que nadie parecía darles el estatuto de tales, y no parecía tener sentido hacerlo en medio del sinsentido de pretender ser bisagra en un puente que nadie quería sostener; ¿pero por qué nos habían convocado a construirlo? Se convocó a una devolución a directivos y orientadores, que no asistieron y compartimos los dilemas con el Centro de Extensión Comunitario de la Universidad, una de cuyas coordinadoras participó de nuestra decisión de cierre de la experiencia”.

Tercera experiencia, todavía en presente. Las observaciones, entrevistas y talleres que se realizaron en una Escuela Técnica de la región, con diferentes objetivos, posibilitaron visibilizar desafíos a las perspectivas futuras de trabajo conjunto, tales como el de construir propuestas diferenciales en “cursos de repetidores”, para que adquiriera pleno sentido la decisión que la institución había implementado al conformar dichos agrupamientos. Se abrió así una segunda línea de trabajo y de problematización, articulada con la an-

terior, vinculada a la construcción de estrategias para repensar y problematizar el sentido y la utilidad de esos agrupamientos.

Gradualmente, la acción y el pensamiento en el Proyecto de Extensión se fue centrando en el abordaje de la *repetencia* como problema, promoviendo intervenciones con estudiantes que habían repetido un año y que se incluyeron en los ya mencionados “grupos de repetidores”. La fundamentación del agrupamiento, por parte del equipo directivo de la escuela, aludía a la necesidad de implementar acciones diferenciales con estos estudiantes, ya que sino “*se quedan perdidos en el fondo del aula y vuelven a repetir*”. Pero dicho objetivo era significado y vivenciado de manera diferente por distintos actores de la escuela que trabajaban con esos cursos y, no siempre, en un sentido de aprovechamiento de la experiencia. Algunos docentes manifestaron que les impusieron esos grupos como ‘castigo’, que no sabían para qué los formaron, “son mucho más revoltosos y difíciles para trabajar”. En ocasión de un taller, dos chicos se agredieron físicamente dándose golpes. Al dar aviso a la preceptora del curso, la misma, lejos de calmar los ánimos o indagar las razones de lo sucedido, llevó a los “chicos problemáticos” a la dirección para sancionarlos, al tiempo que les manifestó que, como “repetidores” que eran, no tenían segunda chance ni se les ofrecería ya el “lujo” de un espacio para reflexionar sobre lo sucedido. Es por ello que para el trabajo a realizar este año, se acordó revisar con los directivos cuáles eran los profesores disponibles por curso para ver cuáles serían los más adecuados para dar clases en estos grupos; y se decidió también rebautizar a estos cursos como “grupos piloto”. A pesar de ello, se continúan descubriendo situaciones que captan la atención e invitan a reflexionar, allí donde los propios actores que las vivencian a diario se hacen o no preguntas sobre ellas.

Cabe mencionar dos situaciones derivadas de la observación de una clase de “Construcción de la ciudadanía”, según el relato de estudiantes extensionistas.

“Aquel día la docente se había propuesto trabajar sobre el acuerdo áulico. Para nuestra sorpresa, no se trataba de un espacio de reflexión conjunta, sino un dictado de la docente, en el que se ofrecían escasas o nulas oportunidades a los estudiantes para que manifiesten sus ideas al respecto. Algunos de los ítems eran: “Cuidar el vocabulario”, “No utilizar el celular en clase”, “No jugar de manos”. Con respecto a la no utilización del celular, una de las alumnas se opone a incluirlo en el acuerdo, argumentando que los profesores lo utilizan, y que si ellos pueden, los estudiantes también pueden. Argumentación valiosa, que de esta forma exige la instauración de leyes válidas para todos. Argumentación que no es valorada, sino rápidamente respondida por la docente, quien manifiesta que los profesores sólo lo utilizan por emergencias, como excepción. Más tarde en la misma clase, se encomienda una tarea para la cual varios alumnos se ofrecen, pero la docente decide que debería ser el delegado del curso quien la llevara a cabo. Para ello, interroga quién era el delegado, ante lo cual los alumnos indican quién es, comentando que en realidad no fue elegido: “el centro de estudiantes pasó un día a convocar al delegado a una reunión, y como no lo habían elegido, en el momento uno se ofreció a ir para zafar de la clase”.

La estudiante extensionista observadora interviene para decirles a los estudiantes que era muy importante que ellos pudieran elegir su representante y el compromiso que ello requería. Los alumnos manifiestan su acuerdo, proponen hacer la votación y algunos manifiestan sus deseos de postularse. Pero la profesora interviene diciendo que no era el momento para hacerlo, que ya había pasado la oportunidad, y asigna al “delegado” la tarea sobre la cual habían estado discutiendo. La clase continúa hacia otros temas.

Cuarta experiencia, también en desarrollo. Derechos de niñ@s y adolescentes: de lo comunitario hacia las instituciones educativas. A partir de un proyecto de extensión focalizado el trabajo en una ONG encontramos que muchos de l@s niñ@s de la zona presentan dificultades en sus aprendizajes, no acuden a otros centros deportivos ni de recreación. En el inicio de otro proyecto ejecutado en el año 2014 se ofrecían talleres de juego y

aprendizaje en la ONG, para que en definitiva tengan un espacio en el que se ejerzan esos derechos, pero muchas veces no asistían a estos encuentros, ya que algunas familias no lo entendían como prioritario. En tal sentido se inició un trabajo en red con instituciones de la zona, visibilizando las situaciones de vulnerabilidad y propiciando actividades de promoción de derechos de manera conjunta. Todo ello nos impulsó a presentar la temática en las escuelas a las que asisten l@s niñ@s, siendo las dos escuelas primarias más cercanas a las que se acudió para presentar esta propuesta. Nos detendremos en la experiencia realizada en una de las escuelas más cercana a la ONG. Se realizó un contacto inicial con el Director de la escuela, quien insistió que se trabajara en 3° y 4° grado de manera conjunta, planteando la importancia de que se articule con la profesora de teatro de los cursos. A partir del entramado previo, las actividades fueron llevadas a cabo por estudiantes y recientes graduadas de la carrera de psicología. Partimos de la premisa de que cada niño y niña tiene experiencias, vivencias, emociones, ideas valiosas para la tarea a desarrollar en el espacio de trabajo y que, favoreciendo su expresión, pueden conocer e identificar sus derechos. Por eso se propuso la técnica de Taller, a través de un abordaje grupal -participativo. En el primer taller se trabajó con los dos cursos juntos. Se pretendió que identifiquen elementos esenciales para su vida, prioridades básicas, que en definitiva se constituyen en *Derechos*, a través de la siguiente consigna: *“Imaginen que tienen que ir a otro planeta y pueden llevarse todo lo que necesiten para vivir”*. Los elementos más elegidos fueron: comida, juegos (play station, celulares), mascotas, útiles y libros (sólo enunciado por niñas). En algunos grupos fue prioritaria la familia y en otros fue necesario repreguntar acerca de los vínculos para que se tomen en cuenta. Esta tarea implica un trabajo de imaginación para simbolizar y los fuerza a pensar en términos de pérdidas. Como una tarea complementaria se les pidió que enuncien y/o dibujen *deseos* que tengan en relación a ese otro planeta que imaginaron ir. Puesta en juego de deseos, que se constituye como instancia reparadora y que permite fantasear ante situaciones

de desamparo. Los atravesamientos institucionales tuvieron incidencia sobre la producción de l@s niñ@s, los acuerdos iniciales no se cumplieron: la profesora de teatro no estuvo presente en los talleres, a uno de los grados se los privó de la clase de educación física, el espacio destinado para el trabajo con dos cursos no fue funcional... En palabras de una de las coordinadoras- estudiante:

“Como implicación personal puedo decir que el taller en general salió bien, resalto el trabajo en equipo por parte de nosotras, lo que si todas coincidimos en que no tuvimos el suficiente acompañamiento por parte del director ni de las profesoras que estaban ahí. Tuvimos en cuenta que esos factores que salieron a la luz, eran posibles que pasaran pero también tenemos que ajustar varias cosas para el próximo taller, tanto de la planificación y trabajo de nosotras como cuestiones de organización por parte de la escuela. Yo, particularmente, me sentí bien, me gusto como experiencia, pero también hay que tener en cuenta que fue el primer acercamiento a la institución y que hicimos lo que pudimos”.

En otro taller significativo, se les presentó en forma escrita los Derechos trabajados, solicitando que *“cada grupo realice un cuento breve en relación a un Derecho seleccionado, escribirlo en un afiche y dibujarlo”*. Otra estudiante-coordinadora lo presenta así:

“En un grupo, se trabajó la privacidad, y como es un concepto que les costaba pensar, al principio hicimos una puesta en común entre todos sobre lo que pensaban que era la privacidad, surgieron cuestiones muy interesantes sobre no meterse en la pieza de los papás si la puerta está cerrada porque ellos son novios y se pueden acariciar o besar, no entrar a una propiedad (como la casa del vecino sin permiso), no dejar que alguien mire tus cosas si vos no querés. Con todas esas ideas arrancamos el cuento, y yo propuse que haya un adulto, que sea el que garantice el derecho y un niño. Ellos prefirieron que haya dos adultos mamá y papá, y un nene y una nena. Por votación casi unánime: que el cuento se trate sobre: unos nenes que jugando a la pelota, se les pasa para el otro lado, y sin pedir permiso se meten a la casa del vecino. Ahí surgieron resoluciones bastante violentas sobre

lo que tendría que hacer el vecino: si salir con la escopeta, si encerrarlos en una pieza, hasta que uno de los nenes tiró la idea de que hable con los padres, así estos eran los que lo retaban, y esa opción fue elegida. El trabajo del grupo fue muy bueno y todos participaron aportando ideas, escribiendo o copiando en la cartulina”.

Se acordó en remarcar la importancia de identificar si cuentan con adultos referentes para que l@s chic@s puedan acercarse a hablar si sienten que alguno de sus derechos fue vulnerado, ejemplificando sobre alguna situación que nos aconteció, como disparador para generar que compartan sus experiencias. Con referencia a la trama intrainstitucional, se pudo observar los tratos violentos que se ejercen entre l@s nen@s y que algunas maestras los refuerzan con gritos, en vez de propiciar espacios de diálogos. Si bien el director de la escuela no pudo sostener los acuerdos iniciales, ni alojar totalmente la presencia de actores externos, se pudo apreciar que su figura tanto para l@s chic@s como para las docentes, es un referente de la ley. Pretendimos crear espacios de encuentro desde una perspectiva que sostenga un posicionamiento en los espacios microsociales de inserción participativos democráticos, contrarrestando los posicionamientos autoritarios que hacen a un ejercicio del poder, en los que se desplaza hacia un tipo de relación social la mayor parte de la fuerza (Kaminsky, 1990, en Aab, 2014). No se pretende acallar las voces de los actores que conforman la institución escuela desde un discurso hegemónico universitario. Sí, tal vez, persuadir, establecer acuerdos, si se puede, seguir luchando por co-construir.

FACILITADORES, FORTALEZAS Y ASPECTOS POSITIVOS

- El establecimiento de vínculos basados en la confianza puede considerarse un aspecto facilitador de la tarea extensionista.
- La capacidad del equipo extensionista de analizar críticamente y problematizar las práctica constituye una fortaleza.

- La articulación entre la actividad de extensión, la enseñanza y la investigación es un aspecto positivo de la praxis.
- El sostenimiento de las acciones en el territorio a través del tiempo, puede considerarse otro aspecto positivo

NUDOS, OBSTÁCULOS Y/O ASPECTOS NEGATIVOS

- La construcción de lazos auténticos de colaboración e implicación recíproca no siempre ha resultado posible, por lo que constituye un nudo crítico.
- Dedicar escaso tiempo a la construcción de un objetivo común entre los agentes escolares y los universitarios se configura como obstáculo.
- Las intervenciones, mayormente directas sobre niños y jóvenes, desdibujan el poder multiplicador de las intervenciones indirectas y estratégicas.

CONCLUSIÓN

Los resultados alcanzados en los diferentes proyectos diseñados e implementados por el equipo, permiten señalar la importancia de las intervenciones sobre las problemáticas de la convivencia escolar y el aprendizaje en el contexto educativo actual. Asimismo ponen de relieve las dificultades que implica el trabajo inter-agencial entre sistemas de actividad diversos y la necesidad de analizar críticamente y problematizar la tarea extensionista.

La idea era hoy compartir con Uds. algunos componentes de las *instrumentalidades* (Engeström, 2007, en Erausquin, 2013) configuradas conjuntamente con los actores educativos, en la trama extensionista entretejida por unos y otros: a) la importancia de volvernos sobre la construcción del problema, b) explorándolo más allá de la demanda inicial, c) oyendo todas las voces, c) capturando sentidos sin miedo a la complejidad, a la diver-

sidad, al conflicto, a los pequeños cambios y a las fuerzas subterráneas. Entendiendo que *intervenir* es hacer pero también es sentir, es ser parte, y que requiere reconstruir la *historia personal y colectiva*, y si no la encontramos, empezar a armarla para que los que vienen después tengan algo para poder partir de allí. Que es necesario *anclar* en una situación y un escenario, posicionarse y a la vez abrirse a diferentes perspectivas y significados, para desentrañar su potencia, su pasión. Y que eso es aun más importante que todo lo que se puede generalizar sobre el modo más apropiado, más pertinente, más riguroso de actuar para mejorar. Recuperamos así el poder transformador de la conciencia del mundo y de nosotros mismos que tiene la operación de *problematizar* (Freire, 1972). El análisis enfoca hoy dilemas de la inter-agencialidad y co-construcción *en y entre* sistemas de actividad diferentes (Chaiklin, 2001) en escenarios con demandas de inclusión e innovación: ¿Qué es lo que genera implicación en los actores educativos, cuando desarrollamos propuestas de extensión “supuestamente” con ellos?

¿Qué es lo que favorece y qué es lo que dificulta su genuina apropiación de sentidos?

¿Cuánto tiempo dedicamos, cuando armamos un proyecto de extensión, a la co-construcción de un objeto/objetivo de actividad inter-sistémico, inter-agencial, inter-disciplinario, entre actores universitarios y escolares?, ¿Cuántas veces volvemos sobre él, antes, durante y después de la práctica?

¿Qué es lo que hace que surja deseo de participación en agentes generalmente sobrepasados por la realidad? ¿Cuántas veces preferimos operar con jóvenes o niños sin volvernos sobre los docentes, directivos, orientadores escolares, familiares, agentes adultos de la educación de los jóvenes, desde un proyecto de extensión?

¿Qué ha sido de la llamada “intervención indirecta” (Bisquerra Alsina, 1998,2004), entendida como producto de un triángulo colaborativo entre consultor-consultante-destinatario? Cuando el vértice mediador del triángulo es una persona – y no un texto

o una teoría o un instrumento material - , y ésta aún tiene la impronta del mandato histórico de la escuela moderna, de enseñar y disciplinar al “ciudadano” según una matriz uniforme de desarrollo, ¿cómo hacemos para contar con el poder multiplicador y enriquecedor de la mediación, si no escuchamos las razones de los que “están en el medio”, si no somos sensibles a sus necesidades, tanto como a las de los alumnos? Narrativas sobre algunas experiencias desafiantes, nos servirán para espejar y confrontar preguntas de ayer y de hoy, para historizar y desnaturalizar. Para aprender a no creer que sabemos lo que quiere decir *trabajar con el otro*, ya que implica no abrir juicio sobre quién tiene razón sino profundizar razones diversas, suspender prescripciones, armar clima de mutua aceptación y respeto a las ideas y emociones de los demás. Lo difícil que es algo tan sencillo y tan complejo, en sociedades en las que “aumenta la insignificancia” y “se pierde en el vacío el sentido del lazo social” (Castoriadis, 1998).

FUTUROS PROYECTOS DE EXTENSIÓN E INVESTIGACIÓN

También es importante destacar que “no nos rendimos”. Que seguimos apostando, cada vez en mayor profundidad, a la articulación entre formación profesional, investigación y extensión, a la construcción de “inteligencia territorial” con actores y agencias de la comunidad, para el enriquecimiento recíproco en materia de inclusión, calidad y construcción de sentidos por y para todos los actores. Para el año en curso y el siguiente, el equipo docente de Psicología Educativa ha convocado a nuevas cohortes de estudiantes, graduados y adscriptos a proyectos de investigación y extensión acreditados y subsidiados y por acreditarse, a saber: Proyectos de extensión: a) Convivencia, construcción de ciudadanía y lazo social; b) Andamiaje de los procesos de enseñanza y aprendizaje del lenguaje escrito. Proyectos de investigación: a) Construcción del conocimiento profesional y apropiación de prácticas inclusivas y estrategias innovadoras en escenarios educativos

(I+D, UNLP); b) Programas de intervención en comprensión lectora y prácticas de enseñanza al inicio de la escolaridad secundaria (PPID-UNLP).

REFLEXIONES FINALES

¿Qué fortaleza se destaca en el trabajo que nos ha nucleado y del que presentamos algunos relatos y vivencias? El *aprendizaje profesional inter-agencial* de los y las extensionistas, alumnos, adscriptos, graduados, docentes universitarios, en los espacios de supervisión y en la elaboración de crónicas y relatos, enriquecidos por decisiones tomadas, iniciativas y problematizaciones desarrolladas, alrededor de intervenciones y problemas en las escuelas. Desde una *ética de implicación y apropiación recíprocas* – entre Universidad y Escuelas – , seguimos apostando a construir conjuntamente prácticas y saberes, con alumnos, docentes, directivos, orientadores escolares, para articular *inclusión con equidad y calidad educativas*, a la vez que re-modelar nuestra profesión de psicólogos educacionales, *aprendiendo lo que todavía no está mientras lo construimos*, a través de proyectos formativos de aprendizaje y enseñanza, extensión e investigación.

¿Qué se encontró en los alumnos de las escuelas? Mucho deseo de participar, de ser oídos y de denunciar hipocresías, duplicidad, contradicciones, muchas veces invisibilizaciones de situaciones de impunidad, de inequidad, en las que se apoya demasiado a menudo la “autoridad” en las escuelas todavía, en las que naufraga el principio de *igualdad de todos como punto de partida* (Frigerio, 2004) para educar educándonos.

¿Qué se encuentra en los directivos u orientadores? Que en los escenarios educativos actuales, les es difícil resolver situaciones problema, a veces ni siquiera encarar o concebir que vale la pena intentarlo. Ello no es extraño dada su complejidad, y dado el formato que homogeneiza métodos, ritmos, expectativas, secuencias, metas a lograr, puntos de llegada. Muchas veces, derivan o depositan en terceros esos problemas pero no quieren volver a verlos ni aprender a resolverlos. Y los depo-

sitan, a veces de modo impensado, o para que otros fracasen y confirmen la imposibilidad de “democratizar el éxito”, o para que se las arreglen solos sin que ellos – los actores educativos escolares adultos - tengan que “salir de la incomodidad” para aprender. Etiquetas y profecías siguen ocupando espacio en la escena escolar, a pesar de discursos “políticamente correctos”, abiertas o encubiertas, visibles o invisibles. Y sin embargo, las fuerzas que se abren paso para articular nuevas verdades también están presentes y hay que aprender a descubrirlas. En la construcción de alianzas estratégicas para anudar futuro, porque construir es *expandir*, hallar el núcleo de deseo que pugnan por crear los referentes institucionales – y que no se hace ver fácilmente -. Suspendingo el etiquetar, imponer, juzgar, para, en cambio, alojar, descubrir, anidar deseos de emancipar, crecer y desarrollarse, en todos los agentes educativos, incluyendo los alumnos. Con Pablo Freire:

“La educación tiene sentido porque el mundo no es necesariamente esto o aquello que está ahí, porque somos *proyectos y tenemos proyectos para el mundo*, que surgen de nuestros sueños y deseos. La educación tiene sentido porque mujeres y hombres aprendieron que se hacen y rehacen aprendiendo y se asumieron capaces de saber que saben y también que no saben. La conciencia del mundo y de mí me hacen ser no sólo en el mundo sino *con él y con otros*, intervenir en él y no sólo adaptarme a él. Cambiar el mundo es tan difícil como posible”.

BIBLIOGRAFÍA

- Aab, C., Marchione, A., Dirazar, A., Duré, Dirazar, A., Duré (2013) Emergentes en los espacios de encuentro entre Universidad y Escuelas secundarias, Jornadas de pensamiento y discusión “Dispositivos y Abordaje Institucional”. Facultad de Psicología, Universidad Nacional de La Plata.
- Benasayag, M. & Schmit, G. (2010). Ética y etiqueta. En *Las pasiones tristes. Sufrimiento psíquico y crisis social*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bisquerra Alzina R. (1998) *Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica*. Barcelona: Editorial Praxis.
- Bleichmar, S. (2008). La construcción de legalidades como principio educativo. En *Violencia social – Violencia escolar. De la puesta de límites a la construcción de legalidades*. Buenos Aires: Noveduc.
- Castoriadis, C. (1998) *Hecho y por hacer. Pensar la imaginación*. Buenos Aires: EUDEBA
- Cazden, C. (2010) “Las aulas como espacios híbridos para el encuentro de las mentes”, en Nora Elichiry (comp) *Aprendizaje y contexto: contribuciones para un debate*. Bs As.: Manantial.
- Cornu, L. (1999) La confianza en las relaciones pedagógicas. En G. Frigerio; M. Poggi; D. Korinfeld (comps) *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela* Buenos Aires: CEM-Novedades Educativas.
- Daniels H. (2009) Vygotsky and inclusion. En Hick P., Kerschner R. and Farrell P. (2009) *Psychology for Inclusive Education. New directions in theory and practice*. Routledge, London. Traducción interna de Larripa M. para Cátedra de Psicología Educativa II, Facultad de Psicología UBA.
- Daniels, H (2015). Professional Learning in Interagency Workplaces. En Selau, B. & Fonseca de Castro, R. (Comps). Enfoque histórico-cultural. Investigación educativa en diferentes contextos, 231-266. EDIPUCRS, Porto Alegre.
- Denegri, A. (2016) Los derechos de niñ@s y adolescentes. Experiencias de entramado territorial entre universidad y escuelas. A presentar en *VII Congreso marplatense de psicología internacional “De un paradigma tutelar al paradigma de derechos”*

- Engeström, Y.(2001): Expansive learning at work: toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, 14 (1), 133-156.
- Engeström Y. (2001a) “Los estudios evolutivos del trabajo como punto de referencia de la teoría de la actividad: el caso de la práctica médica de la asistencia básica”, en Chaiklin S. y Lave *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto* Buenos Aires: Amorrortu Ediciones.
- Erausquin, C. (2014) Ayudando a los que ayudan a aprender, co-construyendo acciones y conocimiento. *Ética Profesional Dialógica en el campo psicoeducativo*. Ficha de Cátedra Psicología Educativa UNLP. A publicar Libro de Cátedra EDULP convocatoria 2014.
- Erausquin, C. (2013) La Teoría Histórico-Cultural de la Actividad como artefacto mediador para construir intervenciones e indagaciones sobre el trabajo de psicólogos en escenarios educativos. *Revista de Psicología Segunda Época (13)*, 173-197.
- Erausquin, C. (2010). Adolescencia y escuelas. Interpelando a Vygotsky en el siglo XXI: unidades de análisis que entrelazan tramas y recorridos, encuentros y desencuentros. *Revista de Psicología (11)*. La Plata: EDULP
- Ferrero A. (2012) “Ética y Deontología Profesional en Psicología” Conferencia dictada en *Simposio Regional de la Sociedad Interamericana de Psicología*. Santa Cruz de la Sierra, Bolivia, julio 2012.
- Freire, P. (1972) *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI
- Frigerio, G. (2004) “La (no) inexorable desigualdad”, *Revista Ciudadanos*, abril 2004. Y
- Kaminsky, G. (1990) Sagas institucionales, en *Dispositivos institucionales. Democracia autoritarismo en los problemas institucionales*, Buenos Aires, Lugar Editorial.
- Meirieu, P. (2008) Una pedagogía para prevenir la violencia en la enseñanza. En *Cátedra abierta: Aportes para pensar la violencia en las escuelas. Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas* (pp. 93- 107). Buenos Aires: Ministerio de Educación

- Narodowski, M. (2016) *Un mundo sin adultos*. Buenos Aires: Debate.
- Sánchez E. y García R. (2011) “Estrategias de colaboración. Ayudar a ayudar”, en Martín E., Solé I. (coords.) (2011) *Orientación Educativa. Modelos y estrategias de Intervención*. Barcelona. Editorial GRAO.

La Educación Sexual Integral en las escuelas y la extensión universitaria: andamiaje de docentes en formación continua y aprendizaje de docentes noveles

*González, Daniela Nora
Florentín, Irma*

**Facultad de Psicología
Universidad de Buenos Aires**

RESUMEN

El presente trabajo, es producto del análisis y la reflexión sobre algunos resultados de la experiencia desde un proyecto de extensión universitaria, en el marco de la Cátedra de “Didáctica Especial y Práctica de la enseñanza” del Profesorado de Psicología UBA. Se trata del desarrollo de una propuesta de “Andamiaje de la práctica docente para el abordaje de la Educación Sexual Integral” cuyo fin es contribuir a la profesionalización de docentes noveles y docentes en formación continua.

Las prácticas docentes constituyen una preocupación, en la formación inicial y continua, desde las instituciones formadoras que buscan generar espacios para el desarrollo de buenas prácticas de enseñanza. A tales fines, desde un grupo de docentes de la cátedra, pensamos en la extensión, como un lugar de doble profesionalización, para enriquecer la experiencia de los recién egresados y acompañar a los docentes con trayectoria en la innovación respecto de algunos saberes. Así, se generó un espacio de capacitación no arancelada, desde la universidad pública, abordando un tema complejo, la E.S.I., considerado de interés educativo Nacional por el Ministerio de Educación de la Nación. La experiencia se efectuó con un grupo de egresados del Profesorado de Psicología de

la U.B.A. en una tarea colaborativa con sus profesoras y coordinadoras del proyecto. En forma conjunta se trabajó en el diseño de los encuentros, los contenidos, las estrategias para trabajarlos, los materiales y recursos para la implementación, incluyendo algunas formas de evaluación de los aprendizajes de los docentes que participarían como parte de su formación continua, en la propuesta.

Para la construcción de una propuesta ajustada a las necesidades de quienes se inscribieron, en cada inscripción online, se indagaron intereses y necesidades de los maestrxs, a través de una encuesta diagnóstica. Esta permitió un estudio de situación realizado mediante un cuestionario escrito semiestructurado que pretendía indagar saberes, recursos y requerimientos de la población destinataria, a la vez que representaciones vigentes, sabiendo que algunas se visualizarán en el diagnóstico, y otras en los momentos de trabajo, análisis y reflexión de situaciones en los encuentros. Al cierre se entregó un cuestionario, anónimo autoadministrable para evaluar la propuesta.

PROPÓSITOS

- Habilitar espacios de intercambio, reflexión y formación permanente y continua para profesores noveles y expertos.
- Generar experiencias de enriquecimiento mutuo y construcción de saberes vigentes y contextualizados.

Objetivos:

- Comprender la importancia del trabajo articulado de las instituciones educativas con las organizaciones sociales y las familias.
- Identificar los alcances y límites de la escuela en relación con la Educación Sexual Integral en tanto es un derecho humano.

Resultados:

El trabajo enriqueció la formación académica en muchos aspectos, potenciando condiciones para generar prácticas reflexivas y transformadoras, con compromiso ético y posicionamiento ideológico tanto de lxs noveles docentes, como de lxs que participaron en la capacitación como parte de su formación permanente.

La tarea generó en lxs docentes implicación, compromiso y aprendizaje, otorgándole sentido formador a la experiencia. Así posibilitó concretar una empresa colectiva, definida a través de la participación de las personas en distintas actividades, que demandó una respuesta negociada, un repertorio compartido de formas de hacer, de decir y de actuar.

La capacitación, recibió una evaluación muy positiva de quienes se inscribieron para capacitarse.

Palabras clave: docente novel- prácticas reflexivas- extensión.

INTRODUCCIÓN

Tal como ya se ha mencionado, la formación en el campo de las prácticas profesionales docentes constituye una preocupación, en la etapa inicial y durante toda la carrera, desde las instituciones formadoras y desde los espacios educativos en general; que requieren de profesionales docentes capaces de desplegar buenas prácticas de enseñanza. Este problema nos invita a pensar en los espacios de extensión universitaria, como un lugar de doble profesionalización, en tanto es posibilitador de enriquecer la experiencia de lxs noveles docentes, recién egresadxs y a la vez, de acompañar a lxs docentes con trayectoria en la innovación respecto de algunos saberes.

Pensando este requerimiento y en el objetivo central de todo Programa de Extensión Universitaria, la articulación de la Universidad con la comunidad en la cual está inserta, la propuesta pretende acercar la producción de saberes y conocimientos disciplinares a la realidad social, a la vez que construir nuevos saberes en y con la comunidad; generando una mayor articulación entre la teoría y la práctica. Esta propuesta, se constituye como un lugar donde se aprende, se investiga y se construyen alianzas institucionales enriquecedoras para todxs lxs actores implicadxs. Se busca generar conjuntamente modos de trabajo, revisión, análisis de la propia práctica, de supuestos y teorías que entorpecen, obturan o limitan la tarea de los y las docentes, posibilitando, a través de la reflexión conjunta, la creación de alternativas ajustadas a las características de cada comunidad.

Se parte de la idea de que la Extensión Universitaria se presenta como cimiento ideológico de una Universidad democrática, libre, crítica y creativa, cuya concepción de saberes está basada en el diálogo del saber científico-humanístico y el saber popular-social. Desde esta perspectiva se requiere de todxs lxs involucradxs, capacidad de escucha, análisis y generación de propuestas acordes a las necesidades de quienes la demandan.

El Proyecto se centra en la conformación de espacios de acompañamiento, reflexión y tutorías para docentes a cargo del abordaje

de la E. S. I. (Educación Sexual Integral) en instituciones educativas, (inicialmente, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires) a los fines de colaborar en la construcción de las competencias requeridas para dicha tarea. Propuesta que pretende, no sólo abordar la reflexión y conceptualización, sino también acompañar a los maestros y maestras en terreno, en donde tiene que resolver y tomar decisiones sobre situaciones reales a diario, colaborando con lo que se plantea en el contexto real de las prácticas de enseñanza, en las salas y aulas.

Se trata de una propuesta que parte del concepto de democratización del saber encaminada a contribuir en la mayor y mejor calidad de vida de la sociedad a partir de la conformación de redes académicas y sociales que permitan estrechar vínculos entre la Universidad y otros sectores para el intercambio de experiencias y saberes. Así la Extensión, junto a la enseñanza y la investigación, potencian la actividad y el alcance de la Universidad, favoreciendo no sólo el encuentro con la comunidad de su entorno y la sociedad en general, sino también el incremento de su propia calidad de formación profesional. El diálogo entre actores extrauniversitarios y universitarios es mutuamente enriquecedor. Los primeros requieren aportes para la resolución de problemas específicos, pero la Universidad precisa insumos para actualizar, reflexionar, enriquecer y redefinir los perfiles profesionales y producir conocimiento.

De este modo la Extensión, involucra a la universidad pública en los más diversos aspectos de la sociedad, no sólo transfiriendo sino, y principalmente, creando, intentando resolver, aprendiendo y reflexionando sobre la realidad en situaciones contextuales efectivas. No se trata de ofrecer lo que sabemos hacer, sino de participar activamente en, para y con la sociedad, buscando construir un modo de colaboración, cooperación e influencia mutua en donde podamos encontrarnos, articularnos y potenciarnos. De este modo afirmamos que la Extensión Universitaria es inherente a la formación continua de la propia comunidad universitaria desde una perspectiva ético política con compromiso social.

Formación docente y extensión universitaria...

Muchas instituciones de educación superior han fortalecido el trabajo con la comunidad, constituyéndose en agentes de transformación social junto al Estado, sus instituciones y las organizaciones sociales. Ese trabajo, a la vez de potenciar los saberes profesionales en instancias de capacitación inicial o continua también va generando modelos profesionales de actuación interagencial, interintitucional y con compromiso social como ya hemos mencionado.

A la vez, dada la importancia que posee la relación teoría-práctica en la Educación Superior y la construcción de identidades de profesionales reflexivos; se contempla la necesidad de enseñar realizando aproximaciones sucesivas al campo de la práctica, abordando diferentes situaciones prácticas en el contexto en el que ocurren, eludiendo lo meramente conceptual o disciplinar. Esta tarea puede concretarse desde la extensión universitaria en tanto permite afrontar vicisitudes, conflictos, preguntas, emergentes de contextos reales, promoviendo aprendizajes significativos.

Esto argumenta cómo pensamos la articulación de la universidad con el medio, basada en un modelo dialógico donde la academia y la comunidad comparten saberes y construyen conocimientos a partir de la actividad conjunta, permite configurar proyectos inspirados en la solidaridad y la inclusión, promoviendo la integración de equipos, aportando al desarrollo del trabajo cooperativo y el accionar interdisciplinario.

A partir de la implementación de talleres, de acompañamiento en encuentros de mejora institucional, de proyectos de capacitación docente, se pretende generar un aporte al empoderamiento cognoscitivo y actitudinal de los involucrados, a la vez que promover aprendizajes y conciencia crítica.

Los docentes y la Educación Sexual Integral...

La Ley de Educación Sexual Integral N° 26.150 le da a la escuela un rol privilegiado como ámbito promotor y protector de derechos de niños, niñas y adolescentes. Se torna institución responsable por excelencia para llevarlos a la práctica, garantizando el cumplimiento de la norma legal, sin dejar de lado la importante colaboración que el sector salud puede y debe prestar en su implementación.

Dado que no todos los docentes han podido transitar por una experiencia de capacitación para el abordaje de la E.S.I., y que la formación integral de los niños, niñas y adolescentes escolarizados, requieren de buenas prácticas docentes; deben generarse oportunidades formativas para que los profesores y profesoras puedan encarar dicha tarea. A tales fines se crearon espacios de actualización que les permitieran trabajar temas que constituyen la E.S.I. con el respaldo de información validada y actualizada.

No resulta sencilla la tarea de abordar Educación Sexual Integral en la escuela, pues no se trata solo de trabajar conceptos en las aulas, sino de hallar respuestas a las necesidades que expresan niños, niñas y adolescentes y sus familias respecto de la temática. El lugar de los docentes, se ve conmovido en lo profesional y en lo subjetivo.

Es imprescindible considerar que el trabajo de maestros y maestras, está atravesado por las valoraciones y creencias personales que se ponen en juego a la hora de actuar en la escuela. Estas necesitan ser revisadas para poder brindar respuestas adecuadas sobre la Educación Sexual Integral, sin mirar e interpretar la sexualidad, a las dudas e inquietudes de los educandos, desde los prejuicios propios. Intencionalmente o no, por acción u omisión, las prácticas docentes transmiten las propias visiones y valoraciones vinculadas a la sexualidad.

Como antes mencionamos, la propuesta pretende acompañar la tarea de docentes noveles, docentes en formación, a maestrxs de nivel inicial y primario, directivos, a abordar la ESI en el aula, colaborando con los reque-

rimientos planteados en cada situación y contexto. Según lo abordado en nuestro trabajo de extensión, muchos de los temores a los que se enfrentan los docentes en su tarea, están basados en creencias, estereotipos, tabúes, prejuicios y modelos sobre la sexualidad y la educación sexual, incorporados a lo largo de la historia personal, mediante las tradiciones culturales, sociales y escolares transitadas. Otros tantos, vinculados al rol docente en la E.S.I., a los conocimientos requeridos para abordar su enseñanza, a la pertinencia de la información según la edad de los alumnos, a los modos de lograr acuerdos con los colegas, con las familias, a la opinión de las familias y la comunidad en su conjunto, los límites para la enseñanza y participación de la escuela en la E.S.I. a la incidencia de dicha enseñanza, etc.

Debido a que la tarea docente es una práctica social compleja, determinada por un momento histórico-político particular, resulta necesaria la construcción de herramientas de intervención acordes a cada situación particular. Por tal razón se generó un dispositivo de taller que propició espacios para la reflexión. Este formato favoreció constituirnos como equipo de aprendizaje a la vez que de investigación e intervención social.

Conjuntamente se buscó favorecer la resolución de problemáticas puntuales, integrando distintas formas de pensamiento, generando un ámbito adecuado para la circulación de conocimientos, y una disposición abierta a la escucha de opiniones divergentes. Esto fue de crucial importancia, especialmente porque los docentes manifestaron sentir la responsabilidad de afrontar una cuestión que a veces inquieta pero los compromete.

A pesar de lo difícil que resulte, la E.S.I. es un derecho de las y los educandos y una responsabilidad de los y las docentes. Por tal razón, también es imprescindible fortalecer, acompañar, colaborar con su tarea. Ellos y ellas, como sujetos de derecho, además de ser considerados en sus aspectos subjetivos, deben recibir la debida capacitación, contar con el sostén de otros profesionales, con espacio para intercambiar entre colegas, etc.

La posibilidad de pensar y co-construir con otros...

Según se señaló, se piensa la extensión como función sustantiva de la Universidad, que propicia y establece procesos permanentes de interacción e integración social, concibiendo la formación y la Investigación académica a partir de “ínter solidaridades”, necesarias para que lxs estudiantes aprendan sobre su práctica profesional, humanicen su carrera y se impliquen con su ejercicio ciudadano.

En los programas de extensión podemos encontrar algo de noveles y expertos, en todos lxs actores involucradxs: lxs profesionales que por primera vez se implican en una situación como esta, la población destinataria, e incluso aquellxs que tienen dominio y apropiación de conocimiento académico. La situación y el trabajo conjunto, es la novedad a abordar.

El proceso de poner en diálogo diversas experiencias, recorridos, formaciones, se traduce, eventualmente, en nuevos conocimientos: “Saberes científicos y ciudadanos buscan deconstruirse para construir juntos un saber nuevo capaz de transformarlos y transformarse” (Kaplún, 2004:16). Se da un proceso de implicación mutua, en el cual los individuos participan conjuntamente de una actividad socialmente significativa, en una actividad que está dirigida, tiene un propósito.

La tarea educativa, concebida como un saber complejo, se consustancia y consolida a través de la práctica. La formación que se propicia, lejos de basarse en la transmisión disciplinar, compromete la implicación personal del docente a través de la reflexión crítica sobre sus decisiones y acciones. La preocupación por el mejoramiento de la propia práctica conlleva necesariamente un proceso de revisión conjunta con el docente acerca del proceso de formación. La pregunta acerca de qué es necesario saber, nos conduce a la necesidad de indagación acerca de las actividades de lxs docentes, acerca de la intencionalidad como formador, sobre las estrategias desplegadas y sobre el impacto que las mismas ejercen sobre el plano de la acción y del aprendizaje del alumno. Es usual que el docente ejecute determinados esquemas auto

perpetuantes en relación al ejercicio de su práctica, sin tener registro de esta tendencia.

En este sentido, se considera la capacitación como “una herramienta que permite construir escenarios para el aprendizaje y el intercambio de saberes”. García Canclini (2004) sostiene que “un escenario (...) es un lugar en el cual un relato se pone en escena.” En el caso de la práctica de la docencia universitaria, y las actividades de extensión, estos escenarios serían la sociedad, la profesión, la universidad, el aula.

La modalidad de taller es compatible con cualquiera de los escenarios. En este trabajo grupal la producción, el protagonismo, la participación, la solidaridad, la cooperación, la expresión, la creatividad, la actitud lúdica y la comunicación, son los pilares que posibilitan encontrar alternativas de acciones eficaces. Permite la integración de la teoría con la práctica, la reflexión con la producción y las vivencias con las experiencias. El proyecto supone la ocasión de compartir experiencias con otrxs docentes, con otras inquietudes, con otras experiencias institucionales. El desarrollo y el transitar por el proyecto, provoca irremediamente transformaciones en los implicados. D. Schön (2000) sostiene que habría que preguntarse qué se aprende a partir de un detenido examen de la práctica, de naturaleza extensionista, y a partir de ahí ver cómo hacer mejor uso del conocimiento.

La articulación y fortalecimiento surge de la participación e involucramiento de los actores sociales y universitarios en las etapas de planificación, ejecución y evaluación, que disponen de su tiempo y trabajo.

Desde el modelo teórico del aprendizaje situado, Jean Lave y Etienne Wenger (1991) propusieron el constructo de comunidad de práctica como alternativo a los conceptos de aprendizaje centrados en el/la docente, en los que prima la idea de trasmisión. El aprendizaje, desde esta propuesta, es una actividad situada que acontece por razón de la participación periférica legítima dentro de una comunidad de práctica (Lave & Wenger, 1991, Wenger, 2001). Así el aprendizaje es una dimensión integral e inherente de la

práctica social, tal como se evidencia en los proyectos de extensión. Lxs aprendices participan siempre en comunidades de práctica y el aprendizaje está profundamente implicado en el entramado de actividades, identidades, artefactos e instrumentos, escenarios y relaciones entre personas, como parte inseparable de la práctica social. No existe actividad que no sea situada, y que no involucre a la persona como un todo en y con el mundo. Incluso el saber más abstracto es situado, ya que son personas, relaciones y una cierta cultura las que lo hacen posible, deseable y accesible. En tanto actividad situada, el aprendizaje tiene como rasgo fundamental un proceso denominado “participación periférica legítima”, fundado en el carácter indisoluble del aprendizaje respecto del contexto particular de la acción. El conocimiento situado es, a la vez, elemento inherente y producto del contexto donde se desarrolla y es utilizado, al igual que las habilidades que se despliegan en los actores intervinientes.

Expertos y noveles...

Lxs participantes noveles se convierten en parte de una comunidad de práctica en la medida en que avanzan, mediante su participación periférica legítima, hacia una mayor comprensión de las prácticas y una mejor integración a las actividades de una comunidad. Esto ocurre en la inmersión de lxs noveles docentes en el proyecto, desde su diseño, implementación y evaluación. Dicho proceso compromete los propósitos de aprendizaje de la persona, y al mismo tiempo, los configura. Así, la legitimidad de participación es la característica que determina las formas de pertenecer a una comunidad; no sólo se trata de una condición necesaria para el aprendizaje, sino de un elemento intrínseco al mismo (Lave & Wenger, 1991).

La periferia de lxs novatxs involucra la participación en una serie de elementos constituyentes de una cultura, indica una manera de aprender en la que uno se absorbe y es absorbido por una comunidad de práctica (Lave & Wenger, 1991). El aprendizaje, desde este punto de vista, corresponde espe-

cíficamente a la situación en la que ocurre y a la forma en que lxs aprendices co-participan en relación con los demás miembros de una comunidad de práctica (Anderson, Reder & Simon, 1996).

Cabe preguntar quiénes son lxs noveles en los programas de extensión ¿Serán lxs jóvenes profesionales que abordan por vez primera una experiencia como esta? ¿Serán la considerada población destinataria? ¿Serán aquellxs que tienen dominio y apropiación de conocimiento académico? Consideramos que en todxs podemos encontrar algo de noveles y expertxs porque la situación y el trabajo conjunto es la novedad a abordar.

La participación guiada supone un proceso de implicación mutua. Las personas manejan sus propios roles y los de otros y estructuran situaciones en las que observan y participan a la vez. La comunicación y la coordinación se despliegan en el curso de la participación en esfuerzos compartidos para llevar algo a cabo. La actividad está dirigida, no es aleatoria o sin propósito, y la comprensión de los objetivos involucrados en los esfuerzos compartidos es un aspecto esencial del análisis de la participación guiada.

La apropiación participativa implica un desarrollo continuo, un proceso dinámico que supone un cambio constante, más que la acumulación de nuevas unidades o la transformación de unidades ya existentes. En una comunidad de práctica, el significado y el interés también son fruto de la negociación entre lxs aprendices y el mundo social y material. Experiencia y comprensión no sólo interactúan sino que se constituyen una a la otra en la actividad humana. La participación no está exenta de conflictos ni de asimetrías. La relación sujeto-contexto, entendida desde la perspectiva sociocultural, es pensada como una relación de inherencia: la situación, el acontecimiento y la actividad intersubjetiva e instrumental son concebidas no meramente como un factor o variable incidente; sino que tienen carácter inherente, estructurante, formante de los procesos de aprendizaje y desarrollo.

Desde esta perspectiva, aprender a través de experiencias de extensión universitaria, de las prácticas propias de la comunidad, incluye el compromiso mutuo de los participantes; es decir, implica establecer una participación recíproca para formar parte de una colectividad. Se trata de una empresa colectiva, definida a través de la participación de las personas en las distintas actividades y que demanda una respuesta negociada, un repertorio compartido de formas de hacer, de decir y de actuar.

Sobre el proyecto...

El objetivo central de la propuesta pretende “Generar un espacio de andamiaje y formación continua, que contribuya a la profesionalización de la docencia, abocada a la enseñanza de la Educación Sexual Integral (E.S.I.)”. A tales fines esperamos que lxs docentes destinatarios logren:

Conocer el marco legal Nacional e Internacional para reflexionar sobre lxs sujetos de derecho intervinientes en el proceso educativo y en contexto histórico-político de su creación.

Reconocer la educación sexual como un derecho humano.

- Conocer y analizar algunas particularidades de la Ley 26.150 de Educación Sexual Integral y los lineamientos curriculares para la E.S.I.
- Reconocer la complejidad del concepto de sexualidad e identificar algunos de los distintos enfoques.
- Reflexionar sobre el lugar de la escuela, sus alcances y límites, en la formación integral de niños y niñas, en relación con la Educación Sexual Integral.
- Deliberar sobre la función de los docentes en la educación sexual.
- Repensar la dimensión vincular docente-alumnx como espacio de posibilidad de la producción de aprendizajes y como condición para abordar la ESI.
- Diseñar propuestas de intervención frente a situaciones de riesgo que comprometan la salud de lxs alumnxs.

En el marco de la comunidad del proyecto, nos proponemos indagar las representaciones vigentes en lxs docentes, visualizando algunas, analizando otras como situaciones problema, o examinándolas para poder reconocerlas y reflexionar sobre ellas.

Puesto que el conocimiento pedagógico es un proceso de colaboración, social, cada acto de compartir conocimiento es un acto de creación de conocimiento nuevo (Harris, 2008). En tal sentido, pretendemos construir saberes en la experiencia, a través de acompañar en el diseño e implementación de actividades con lxs niñxs y las familias.

Para la intervención, primero hemos iniciado la articulación de una red entre lxs efectores de salud e instituciones circundantes que puedan seguir en contacto más allá de nuestra presencia.

Por su parte, generamos dispositivos de intervención diferenciados. Para lxs docentes del Nivel Inicial y Primario de la Institución trabajaremos en talleres mensuales, con la presencia de directivos; en sistemas de tutorías personalizadas para el diseño y la implementación de propuestas; en la orientación para el diseño de proyectos colaborativos y en la formación de agentes multiplicadorxs al interior de la Institución educativa.

Las acciones con docentes egresadxs se desplegarán a través de jornadas de capacitación y talleres, observación y participación de experiencias de Educación Sexual Integral con niños y con las familias, diseño de propuestas, espacios de reflexión y debate.

LOS INICIOS DE UNA COMUNIDAD EXTENDIDA...

La propuesta que estamos compartiendo es producto de acuerdos interinstitucionales y alianzas, que extiende la comunidad de Aprendizaje y Prácticas de los Profesores de Psicología noveles y experimentados universitarios, a otras tareas propias del campo docente, en instituciones diversas con las que se interactúa, en un proyecto de extensión compartido.

De este modo también se incrementan y fortalecen las acciones de capacitación continua a modo de aporte a su formación, a la vez que se transmiten y comparten contenidos teóricos, se intercambian experiencias entre pares, se enriquece la labor docente, se generan propuestas, se favorece el uso de recursos varios, etc. Se crean condiciones para poner en práctica y en diálogo las didácticas específicas y los saberes de las disciplinas involucradas (psicología, didáctica, pedagogía, etc.)

La pertinencia del conocimiento psicológico sumado al pedagógico-didáctico, es de fundamental importancia para este proyecto en el que se contemplan momentos en los que se promueve la reflexión sobre las propias concepciones y prácticas. Sin embargo, como sostiene A. Harris (2006) el reflexionar sobre la propia práctica puede sobrevalorarse. Considerar que la práctica se reajustará por el solo hecho de pensar o analizar en solitario nuestras representaciones es una falacia. Planteado en un marco de sustento institucional, en un contexto grupal, el hecho de reflexionar retoma su fuerza, necesidad e importancia.

Los aportes de la categoría denominada “Comunidades de aprendizaje” enriquece esta idea. E. Gore y M. Vázquez Manzini (2002), consideran que la unidad de aprendizaje “es el individuo dentro de un contexto interindividual” por lo que el aprendizaje es básicamente colectivo. Afirman que “la expresión aprendizaje colectivo” se compone así de dos términos: “aprendizaje” alude al desarrollo de un desempeño competente en determinado contexto; “colectivo” da cuenta de un cierto tipo de “comunidad” en sentido amplio (...) cuyos integrantes están ligados por una historia, intereses comunes y algún grado de interacción.” De esta manera el aprendizaje sólo tiene lugar en un entramado de vínculos que lo dotan de sentido, en el que cobran significado las prácticas compartidas. Aquí se asienta la noción de Comunidad de práctica de Aprendizaje y de ella se desprende la idea de Comunidad extendida.

Dado que entendemos el aprendizaje como cambios en las formas de comprensión y participación de los sujetos en una actividad conjunta, la legitimidad de participación es

la característica que determina las formas de pertenecer a una comunidad, condición necesaria y elemento intrínseco para el aprendizaje.

A MODO DE CONCLUSIONES...

El proyecto permite la posibilidad de compartir experiencias con otrxs docentes, con otras inquietudes (o no), con otras experiencias institucionales, que una vez compartidas pueden convertirse en saber. Producir conocimientos acerca de la enseñanza desde la misma institución educativa, problematizando situaciones de la vida escolar y en diálogo entre pares, como así también la investigación producida por investigadores profesionales, inspira a otros en el proceso de producción de la propia narración. La producción de los relatos de experiencias puede ser ordenada, sistematizada, cotejada, analizada, valorada para convertirse en una producción de saber transferible y eventualmente en un saber formalizado.

Consideramos que el desarrollo pleno del saber creado o transmitido a través de instancias de docencia e investigación cobra sentido a través de la extensión universitaria. Ella posibilita la articulación entre el conocimiento acumulado en la Universidad y las distintas necesidades de la sociedad, cumpliendo el un rol central en la divulgación científica, en la transformación social, en el desarrollo comunitario, en la transferencia tecnológica a la vez que en la formación de recursos humanos capacitados en la transferencia tecnológica y con una visión crítica estratégica. De ese modo los saberes acumulados conforman una masa crítica disponible y transmisible a los distintos agentes sociales a través de la extensión.

El proyecto requiere un abordaje múltiple que responda a la diversidad de formas idiosincrásicas, prejuicios, éticas, dogmas y tensiones propias del terreno social, cultural y familiar; poniendo en cuestión los mandatos que segregan o excluyen al que no se ajusta a la norma, al orden establecido. Será un desafío construir un clima democrático de respeto mutuo que permita expresarse con soltu-

ra y respeto, a pesar de las diferencias, como modelo de clima de trabajo.

Por otra parte, el proyecto se lleva a cabo con participación e involucramiento de los actores sociales y universitarios en las etapas de planificación, ejecución y evaluación, que disponen de su tiempo y trabajo ad-honorem. Como antes señalamos, el motor de las prácticas extensionistas tiene cimiento ideológico democrático, pero el voluntariado no alcanza para sostener proyectos semejantes. La experiencia presentada, como en casi la mayor parte de los casos, relata una actividad de extensión que no recibe un presupuesto que permitan dar respuesta a demandas elementales definiendo prioridades en función de un plan de trabajo integral, sabiendo que este es un factor limitante de nuestro, como de muchos proyectos.

Como cierre hacemos nuestras las palabras de Diana Soriano (2009) "La educación es comunicación, es diálogo, en la medida en que no es la transferencia del saber, sino un encuentro de sujetos interlocutores, que buscan la significación de los significados". Sólo así podrá ser verdaderamente humanista y, por lo tanto, liberadora y no domesticadora.

BIBLIOGRAFÍA

- Achilli, E. L. (1996) *Práctica docente y diversidad sociocultural*. Rosario: Ed. Homo Sapiens
- Argyris, C. (1999) *Conocimiento para la acción. Una guía para superar los obstáculos del cambio en la organización*. Barcelona: Granika.
- Alfonso Madan V. (2012): *Resistencia al cambio. Porqué se da y cómo gestionarla*. Disponible en: <<http://www.gestiopolis.com/administracion-estrategia-2/resistencia-al-cambio-porque-se-da-y-como-gestionarla.htm>>
- Beider, M. (2006) *Educación sexual. Un derecho, una necesidad*. Buenos Aires: Novedades educativas.
- Camarero, F., Martín del Buey, F., & Herrero, J. (2000). *Estilos y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios*. *Psicothema*. ISSN0214 -9915 CODEN PSOTEG2000. Vol.12, nº4, pp.615-622
- Cano, F. y Justicia, F. (1993). *Factores académicos, estrategias y estilos de aprendizaje*. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 46 (1)-89-99.
- Cole, M. y Engeström, Y. (2001). "Enfoque histórico-cultural de la cognición distribuida". En G. Salomon (comp.) *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Daniels H. (2003) *Vygotsky y la pedagogía. Temas de Educación*. Buenos Aires: Paidós.
- De Lella, C. (1991) *I Seminario Taller sobre Perfil del Docente y Estrategias de Formación*. (Lima, Perú, septiembre de 1999). *Modelos y tendencias de la Formación Docente*.
- Edelstein, G. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós
- Engestrom Y. (1987) *Learning by Expanding: An Activity-theoretical Approach to Developmental Research*, Helsinki Orienta-Konsultit. 2007.
- Engestrom Y. (1991) "Non scholesed vitae discimus: toward overcoming the encapsulation of school learning", *Learning and Instruction*, Vol. I, 243-259.
- Engestrom Y. (2001) "Expansive learning at Work: toward an activity theoretical reconceptualization", en *Journal of Education and Work*, Vol.14, Nº 1.

- Erausquin C., Basualdo M., García Labandal L., González D. (2007) “Modelos Mentales en el Aprendizaje y Desarrollo de Competencias de Psicólogos para la Enseñanza: reconstruyendo sentidos y experiencias de alumnos y docentes en las Prácticas del Profesorado Universitario de Psicología”. XXXI Congreso Interamericano de Psicología (SIP), Guatemala, Julio de 2007.
- Feldman, D. (2010). Enseñanza y escuela. Buenos Aires: Aique.
- González, D. N. (2016) Modelos mentales de profesores de Psicología en prácticas docentes. Prácticas de enseñanza e impacto en la formación docente inicial” Editorial Académica Española. ISBN:978-3-639-83749-0
- González, D. y Salinas, D. (2008) “Espacios de Práctica en la formación de profesores de Psicología: de Psicólogos a Profesores”. Publicado en Memorias en CD del Congreso Metropolitano de formación docente. Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
- Gore E. y Vázquez Mazzini M. (2002). Construcción Social del Conocimiento. VIII Congreso de Capacitación y Desarrollo. Buenos Aires.
- Harris A. (2006). Liderazgo y desarrollo de capacidades en la escuela. V Conferencia magistral de liderazgo educativo. Universidad de Malaya.
- Hernández Pina, F. (1993). Concepciones en el estudio del aprendizaje de los estudiantes universitarios. Revista Investigación Educativa, 22, 117–193
- Hernández Pina, F. (2002). Docencia e investigación en educación superior. Revista de Investigación Educativa, 20, 2, 271–301.
- Lave J. y Wenger E. (1991) Situated learning: legitimate peripheral participation. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mateos, M (1999). Metacognición en expertos y novatos. En: J. I. Pozo & C. Monereo (coord.). El aprendizaje estratégico. Cáp.6,123- 129. Madrid: Santillana.
- Orantes, A. (1991). El análisis de las diferencias experto–novato. Implicaciones en psicología educativa. Revista de Pedagogía, 12,29–40.

- Pérez Gómez, A. (1996) "Autonomía profesional del docente y control democrático". En Varios autores. Volver a pensar la educación. Morata. Madrid.
- Perrenoud, P. (2003) Construir competencias desde la escuela. Chile:Sáez Editor.
- Perrenoud, P. (2004) Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica. Barcelona: Graó.
- Pintrich, P. (1994) "Continuities and discontinuities: future directions for research in educational psychology", *Educational Psychology* 29137-148.
- Rodrigo, M.J. y Pozo, J.I. (2001). "Del cambio de contenido al cambio representacional en el conocimiento conceptual". En *Infancia y Aprendizaje* 24, (1) ,407-423. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Rogoff B., Goodman C. y Bartlett L. (2001) *Learning together*. Oxford: Oxford University Press.
- Rogoff, B. (1997) "Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje". En Wertsch y otros. (eds.) *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Schön, D. (1998) *El profesional reflexivo*. Buenos Aires: Paidós.
- Soriano, D. (2009) *Los caminos de Paulo Freire en Córdoba*. Córdoba: Universidad Nacional de Villa María
- Tedesco, J. C., *Profesionalización y capacitación docente*, documento IPE-Buenos Aires Disponible en URL, Consultado, 23-07-2008.
- Tejada Fernández, J. (2005). *El trabajo por competencias en el prácticum: cómo organizarlo y cómo evaluarlo*. En *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Vol.7 N°2. <http://redie.uabc.mx/vo7no2/contenido-tejada.html>.
- Terigi, F. (2013). VIII Foro Latinoamericano de Educación: Saberes docentes: qué debe saber un docente y porqué.- 1aed. -Buenos Aires: Santillana.

- Terigi, F. (2004) “La enseñanza como problema político”. En Frigerio, G. y Diker, G. (comps.) (2004): La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción. Buenos Aires: CEM-Novedades Educativas.
- Valle, A., González, R., Núñez, J. C., Suárez, J. M., Piñeiro, I., & Rodríguez, S. (2000). Enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Psicothema*, 12, (3), 368–375.
- Vygotsky, L. (2005) *Psicología Pedagógica: un curso breve*. Buenos Aires: Aiqué.
- Vain, P. D. (1998) La evaluación de la docencia universitaria: un problema complejo. Disponible en <http://www.coneau.edu.ar/archivos/1324.pdf>

¿Para qué, qué y cómo enseñar en un contexto privado de libertad?

*Petrelli, Paula Carolina
Pessino, Patricia
Gercio, Georgina
Millán, Analía
Tejerina, Liliana
Zarate, Sol*

Universidad Nacional de Cuyo

RESUMEN

El Proyecto surge a partir a la necesidad de adecuar la propuesta de contenidos en la etapa de nivelación e ingreso previstos para las unidades académicas que ofrecen sus carreras a personas privadas de libertad.

Desde 2008 son 3 las Unidades Académicas (Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, Facultad de Derecho y Facultad de Filosofía y Letras) que asumen el compromiso y desafío de abrir sus puertas a una población que, por décadas había sido invisibilizada por la universidad. Hoy, gracias al esfuerzo compartido y co-gestionado por la Secretaría Académica y el Área de Articulación Social e Inclusión Educativa más el compromiso de las unidades académicas involucradas, se ha llegado a más de 200 las personas que, estando privadas de libertad, han ingresaron a la universidad pública rindiendo y cumpliendo con los requisitos preestablecidos como cualquier otro aspirante.

No obstante, es preciso señalar que más allá de este logro, como institución educativa se advierte que un grueso de la población privada de libertad (interesada en estudios superiores), no puede ingresar efectivamente a nuestra universidad. La demanda de los mismos estudiantes y la observación participante de los docentes, ha dejado en evidencia que

la selección de los contenidos y su mediación didáctica ha perdido significatividad en función del destinatario - sujeto de aprendizaje - y su contexto de aprendizaje, que es a su vez, su contexto de alojamiento y cotidianidad. Hay que recordar que se trata de personas, hombres y mujeres mayores de edad con un porcentaje mínimo de avance en sus estudios secundarios, y una gran dificultad en comprensión de textos y resolución de problemas, entre otras dificultades socio cognitivas generadas por el encierro. Son personas cuyo capital cultural y realidad socioeconómica condiciona enormemente las posibilidades de aspirar a estudios superiores.

En esta dirección, interesa trabajar en dos pilares medulares y estructurantes de este proyecto:

- a. La actualización de contenidos y adecuaciones didáctico-pedagógicas en los materiales educativos que se utilizan en las instancias de nivelación e ingreso de aquellas unidades académicas que ofrecen carreras a personas privadas de libertad.
- b. La estrategia de gestión educativa en general, y operativa, en particular, como sostén del uso efectivo de dichos materiales, respetando la diversidad de destinatarios- sujetos de aprendizajes -, las particularidades y complejidades del contexto en el que se implementan.

DESARROLLO DEL PROYECTO

Para el desarrollo de este proyecto, conformamos un equipo interdisciplinario de docentes contenidistas de diferentes unidades académicas y áreas de gestión de la universidad, con basta experiencia en contexto carcelario, principalmente experiencia adquirida en el marco del Programa de Educación Universitaria en Contexto de Encierro (PEUCE) y por otro en contenidos didácticos, lo cual significó un gran desafío a la hora de aunar criterios, metodologías, mediaciones y selección de textos a trabajar en la construcción de un cuadernillo único. Este equipo interdisciplinario debía representar también a cada una de las unidades académicas involucradas y ello significó, tener en cuenta la idiosincrasia de cada una ellas y los lineamientos generales de cada instancia de pre universitario particular.

Las primeras reuniones estuvieron abocadas a plasmar objetivos en común, modos de trabajo, horas destinadas al proyecto, lugar específico de trabajo y sobretodo poner al descubierto cada una de las percepciones, miradas y reflexiones que implica trabajar en y con contenidos para una población específica, como ésta, población que describimos a continuación.

Para comenzar realizamos una **caracterización de las personas** que se inscriben para estudiar en la universidad considerando, entre otros, rasgos socio-afectivos y rasgos cognitivos; sin embargo como primera consideración, hablamos de personas que se encuentran privadas de libertad en una cárcel, alojada en uno de los 7 complejos/unidades penitenciarias de la provincia de Mendoza; procesadas o en o condenadas, mayores de edad de sexo masculino, sólo una minoría de sexo femenino y ocasionalmente personas trans.

Por otro lado, también consideramos la escolarización de este grupo de personas interesadas en la universidad, hay quienes están escolarizados en el CEBA o CENS (dentro de la cárcel), existiendo un porcentaje grande de aspirantes que han terminado la primaria fuera de la cárcel, pero que no tienen la constancia para probarlo y un porcentaje muy mínimo que ha terminado el secundario fuera.

Un característica general, para la población detenida es que la gran mayoría provienen de de barrios urbano marginales, sectores empobrecidos, de escasos recursos, con necesidades básicas insatisfechas. Su situación familiar no es clara, por lo general reconocen a su madre y no a su padre o bien su padre es ausente o viven con los hermanos o bien viven solos. Respecto a la situación laboral previa de esta población, se infiere por conversaciones con ellos, que no han tenido trabajo formal estable y rara vez han trabajado en relación de dependencia, con un gran número de personas que si han tenido un trabajo informar, “changas”, trabajo “en negro”, trabajo ilegal o bien ayudando a familiares en diferentes tareas.

En relación a sus rasgos socioafectivos, son personas ensimismadas de poco diálogo, les cuesta expresar lo que sienten, lo que desean, con poca capacidad de diálogo continuo, con cierto grado de resentimiento, enojo y angustia por haber atravesado varios fracasos en su vida, más la realidad hostil de la cárcel, viviendo en pabellones hacinados y amontonados, con personas que por lo general son violentas, e intolerantes; teniendo que vivenciar situaciones de maltrato institucional cotidiano, vulnerándoseles otros derechos básicos. Presentan altos grados de ansiedad, poca tolerantes, pendientes de la mirada del otro, en actitud defensiva ante la permanente sensación de peligro, con altos niveles de sensibilidad, vulnerados en sus derechos, con poca predisposición a conductas de solidaridad impulsado por la necesidad de “salvarse” del/los otros, etc.

Por otro lado, con respecto a los rasgos socio cognitivos son personas que no tiene hábito de lectura ni escritura, su vocabulario es acotado, les cuesta enormemente la concentración y la comprensión de textos, relacionar variables o resolver consignas o problematizaciones, entre otros.

Luego realizamos una **Caracterización del Contexto** en que se desarrolla el preuniversitario en la cárcel; identificando limitaciones y posibles brechas de acción. El pre universitario de la UNCUYO se desarrolla en dos de los complejos penitenciarios de la Provincia

de Mendoza: uno es el Complejo Penitenciario N° 1 Boulogne Sur Mer, ubicado muy cerca de la Universidad en ciudad Capital y el otro es el Complejo Penitenciario Almafuerte, ubicado a 70km de la universidad, perteneciente al departamento de Lujan de Cuyo; es decir, que el contexto mediato es una cárcel, una institución total, donde prima la organización piramidal cuasi militar, todo está dispuesto; hay reglas, normas y horarios para todo, las aulas universitarias ubicadas en el interior de la cárcel tienen las reglas y normas universitarias respetando algunas normas de seguridad establecidas por los acuerdos que existen entre la Dirección General del Sistema Penitenciario y la UNCUYO. Las personas allí detenidas no tienen decisión frente a dónde alojarse, qué comer, cuándo salir, con quién vivir y cómo hacerlo.

Las limitaciones más notorias que encontramos pertenecen al penal de Boulogne Sur Mer, quizá por la cantidad de personas que estudian allí; que si bien han destinado un pabellón para estudiantes universitarios, sólo tiene capacidad para 30 personas, siendo más de 100 los estudiantes que actualmente se encuentran alojados en ese penal. Estas limitaciones tienen que ver con que la mayoría de los pabellones no cuentan con las condiciones básicas para poder estudiar (luz, mesa, silla, espacio, ventilación) es muy difícil lograr la concentración y una lectura continua. Por otro lado, en algunos pabellones no se pueden hacer grupo de estudio porque no coinciden los estudiantes de las carreras o porque las reglas dentro del pabellón no lo permiten. También hay que considerar que no en todos los pabellones pueden salir de la celda en cualquier horario y lo que es mucho peor, el material de estudios no siempre se logra conservar sea por las requisas o por otros compañeros de celda. Hay restricciones a la hora de salir y asistir a las aulas universitarias, restricciones que dependen de los turnos de guardias, y del personal a cargo. Otra de las limitaciones que tenemos que tener en cuenta, es la dificultad para que se cumplan los horarios de clases o tutorías, sin mencionar que dentro del espacio educativo muchas veces hay falta de calefacción o de ventilación lo cual obstaculiza o perjudica

llevar adelante una clase, un taller, una consulta o tutoría en condiciones mínimas.

Las posibles brechas que logramos visualizar tienen que ver con hacer y fortalecer ciertos acuerdos interinstitucionales entre la UNCUYO y el Servicio Penitenciario. Acuerdos para que los estudiantes universitarios estén alojados en pabellones con condiciones que favorezca el estudio; y su vida integral dentro de ellos. Acuerdos y compromisos para que los agentes penitenciarios abran las puertas y lleguen a horario los estudiantes a las aulas; acuerdos y compromisos por parte de los estudiantes para que quieran llegar a horario a las aulas. Mejorar las condiciones en las aulas, proponiendo un trabajo solidario en el uso de los espacios en común. Acuerdos con los docentes para fortalecer la didáctica y dinámica de trabajo durante las horas en las aulas. Propuestas de capacitaciones y talleres a los agentes penitenciarios respecto a la educación en derechos humanos y perspectiva de género. Sensibilizar y fortalecer la práctica educativa en el espacio tanto en la cárcel como también para el interior de la universidad.

Estas caracterizaciones (no acabadas) tanto de las personas como de su contexto inmediato, nos ayuda y nos aproxima a una realidad concreta y palpable. Realidad que nos permite tener un acercamiento a una demanda compleja y desafiante para el equipo conformado. A raíz de todo ello, nos preguntamos **¿Para qué** un preuniversitario en contexto de encierro? ¿Para qué un módulo común a todas las carreras que se ofrecen? A demás... **¿Qué enseñar?** ¿Qué criterios utilizar? y ¿Cómo hacerlo?

A continuación, y luego de un arduo trabajo en equipo, fuimos dando respuesta a estas tres grandes preguntas, preguntas fundamentales para el avance de la construcción de un cuadernillo de contenidos a trabajar en un módulo común de pre universitario para 7 carreras diferentes, perteneciente a tres Unidades Académicas.

Para dar respuesta a la primera pregunta ¿Para qué? hicimos un listado de lo que cada una consideraba, y fuimos llegando a puntos de encuentros donde, principalmente,

vimos la necesidad de contextualizar los contenidos y la mediación de los mismos de modo que sea respetada la diversidad con la que nos encontramos a la hora de compartir una clase en la cárcel. Por otro lado, vimos la necesidad de construir el material teniendo en cuenta el enfoque en derechos humanos y la perspectiva de género, que permitiera una formación integral y un mayor acercamiento a sus derechos.

Surge la inquietud y necesidad de iniciar y avanzar en la construcción de una posición subjetiva, de un rol específico y nuevo en sus vidas: el de ser estudiante universitario en contexto de encierro, acompañado de una perspectiva crítica sobre lo social y sobre su situación vital desde la mirada de las ciencias sociales, tomando conciencia de sus derechos, oportunidades, fortalezas y debilidades.

Este cuadernillo lo pensamos para que la experiencia del ingreso sea un hito en sus trayectorias vitales, mas allá de que continúen o no estudios universitarios; buscando minimizar el impacto negativo de las prácticas obstructivas de la lógica institucional carcelaria en su práctica de estudio.

No menor, surge la propuesta de buscar en el conocimiento, herramientas que les permitan construir una nueva dimensión del concepto de libertad y a su vez, para enseñar herramientas concretas de trabajo intelectual (hábitos de estudio, estrategias de lectura y escritura, categorías básicas para la comprensión del mundo social, estrategias para el trabajo grupal, entre otras). Es el comienzo de una nueva etapa en sus vidas, por ello, nos pareció darle importancia a los aspectos generales de esta nueva etapa, contextualizarlos y de manera conjunta buscar maneras para sobrellevar una carrera estando privados de libertad, teniendo en cuenta todas las limitaciones reales y existentes de estar alojados en una cárcel.

Respecto a la segunda pregunta: **¿Qué contenidos?** tuvimos en cuenta, diferentes dimensiones del contenido al momento de diseñar los materiales, estas dimensiones, luego en el cuadernillo se ven reflejadas en las distintas unidades del programa y algunos otros contenidos son transversales a todas las unidades.

En primer lugar consideramos los *Contenidos Institucionales* que den un marco institucional universitario de referencia, acompañados de las normas, objetivos y principios por los que la Universidad está presente en la cárcel. A su vez, los *Contenidos Disciplinarios*, acordamos trabajar el tema del espacio vivido como eje y haciendo referencia a cada una de las disciplinas involucradas, vinculándolas unas con otras. Los *Contenidos relacionados con el Oficio de Ser Estudiante* universitario en contexto de encierro, actividades y acciones que permitan a estas personas repensarse de modo diferente. También consideramos los *Contenidos relacionados con Estrategias de Aprendizaje*, sean de lectura y escritura académica. De manera transversal el Enfoque en Derechos Humanos y Perspectiva de Género para contribuir a la formación integral junto con los *Contenidos relacionados con los aspectos Socio-afectivos y Actitudinales*.

Por último, en relación a la última pregunta ¿Cómo hacerlo? acordamos las siguientes pautas:

- a. Incorporar experiencias cognitivas significativas y que propicien rupturas y problematizaciones.
- b. Desinfantilizar y apostar al empoderamiento y la responsabilización de la decisión de seguir estudiando.
- c. Proponer dispositivos grupales fortaleciéndolos con herramientas concretas.
- d. Disponer de espacios de escucha con encuadres claros y planificados.
- e. Construir el espacio de estudio a partir de la construcción colectiva de normas para la convivencia y el aprendizaje mutuo.
- f. Dar énfasis a las experiencias “exitosas”, resaltando las potencialidades.
- g. Explicitar honestamente nuestros propósitos y lo que estamos haciendo.
- h. Mantener las distancias necesarias para poder construir el espacio de enseñanza y aprendizaje.

Por todo lo expuesto, descripto y explicitado hasta el momento, sostenemos que el proceso que hemos llevado adelante no abarca por completo la complejidad de este desafío, pero si consideramos que hemos llegado a una aproximación real y estamos convencidas que los avances y retrocesos, y la flexibilidad al momento de la práctica son instancias necesarias por las cuales debemos pasar.

El armado del cuadernillo único, no sólo contempló este diagnóstico, sino también la selección de textos, actividades, mediaciones, marcos de referencias, búsqueda de información complementaria, acuerdos entre las Coordinaciones de Ingreso de las tres Unidades Académicas involucradas, acuerdos institucionales, consensos entre nosotras, trabajo en red, y sobretodo un trabajo sincronizado, siendo conscientes de los límites que encuadran nuestro rol: qué debemos y hasta dónde podemos.

Para finalizar, queremos simplemente compartir una frase con la que damos comienzo al Cuadernillo del módulo común para el ingreso a la Universidad Nacional de Cuyo en el marco del Programa de Educación Universitaria en Contexto de Encierro; frase que pertenece a Camilo Blajakis (César González) “Cuando me duele el pasado, lo sano con el presente”.

BIBLIOGRAFÍA

- Documento preliminar de la Modalidad de Educación Universitaria en Contexto de Encierro presentada a Consejo Superior de la Universidad Nacional de Cuyo. Abril 2016.
- DAROQUI, Alcira (2014) Castigar y Gobernar. Hacia una sociología de la cárcel. La Gobernabilidad penitenciaria bonaerense.CPM y GESP y DH.
- VALVERDE MOLINA, Jesús (1997) La cárcel y sus consecuencias: la intervención sobre la conducta desadaptada. Editorial Popular.
- ARROYO, JM y ORTEGA, E (2009) Los trastornos de personalidad en reclusos como factor de distorsión del clima social de la prisión. Revista Esp Sanid Penit; 11: 11-15
- <http://inadi.gob.ar/wp-content/uploads/2013/08/politicas-publicas-para-la-inclusion-y-la-igualdad1.pdf>
- <http://inadi.gob.ar/wp-content/uploads/2014/01/mapa-de-la-discriminacion-2013.pdf>
- <http://www.cnm.gov.ar/>
- <http://www.desarrollosocial.gob.ar/noticias/argentina-adhirio-a-la-nueva-convencion-interamericana-sobre-la-proteccion-de-ddhh-de-los-mayores/>
- http://www.eclac.cl/publicaciones/xml/7/38297/OD7_Proyeccion_Poblacion.pdf
- <http://www.entrerios.gov.ar/CGE/normativas/leyes/constitucion-de-entre-rios.pdf>
- <http://www.infoleg.gov.ar/>
- <https://www.entrerios.gov.ar/dec/paginas/censoercont.html>
- http://www.unicef.org/argentina/spanish/manual_imprensa-baja.pdf.

Promoción de la salud e inserción social de los internos de la Unidad Penal de Villa Floresta Bahía Blanca. Relato de 3 años de trabajo voluntario

Grunfeld Baeza M.V.

Arena M.C.

Arro I.

D'Annuncio V.

Homar C.

Instituciones: Departamento de Ciencias de la Salud. Universidad Nacional del Sur. Unidad penal N° 4 de Bahía Blanca. Región Sanitaria I. Defensa Civil Bahía Blanca. Argentina

RESUMEN

La promoción de la salud es un proceso social y político en donde las personas pueden ayudar a controlar o participar de sus propios determinantes de la salud y de su contexto. Esto se evidencia desde el plano teórico, la práctica de la promoción de la salud está excesivamente influida por un enfoque biomédico y centrada en los cambios de conducta y estilos de vida en detrimento de otros determinantes de la salud. La modificación de los contextos, en este caso penitenciario, en donde se incluyen actividades de promoción de la salud, con formación de promotores de salud, fomentando la participación, el empoderamiento y trabajo intersectorial pueden ayudar a reorientar las políticas de salud y también de inclusión social del interno a la hora de quedar nuevamente en libertad. El curso de promotores de salud se desarrolla en la unidad penitenciaria de Bahía Blanca desde el año 2012 en conjunto con el Departamento de Ciencias de la Salud (DCS) de la Universidad Nacional del Sur. El objetivo es formar promotores de salud que multipliquen intra y extramuros los conoci-

mientos de promoción de la salud y prevención de la enfermedad.

Este curso está destinado a personas que viven en la unidad penal. Los tres primeros años estuvo dirigido a hombres. Durante el 2016 se está desarrollando en el pabellón de mujeres y se trabaja en conjunto con la Región Sanitaria I que depende del Ministerio de Salud de la provincia de Buenos Aires y con Defensa Civil de la ciudad. Estas dos instituciones dictaron los contenidos de manipulación de alimentos y de reanimación cardiopulmonar. Otras temáticas abordadas son: promoción de la salud, prevención de enfermedades, proceso salud-enfermedad-atención-cuidado (PSEAC), primeros auxilios, salud sexual y procreación responsable, enfermedades de transmisión sexual, salud mental, discapacidad.

Cada uno de estos módulos, en su confección y dictado, tuvo la participación de un docente y de estudiantes de las carreras de Medicina y Enfermería (DCS). El equipo docente se conformó por psicólogos, enfermeros, médicos, bioquímicos.

Durante los 3 años de desarrollo del curso, participaron 52 internos, 12 mujeres y 40 hombres. Los estudiantes voluntarios superaron los 20 en los 3 años de trabajo. Conclusiones: El voluntariado es una oportunidad para el aprendizaje colectivo, un espacio donde el conocimiento alcanza a la comunidad para la construcción de un saber compartido, reflexivo y repensado, en un contexto de características muy particulares. El estudiante voluntario desarrolla habilidades académicas, comunicativas, de trabajo en equipo e interpersonales compartiendo lo que sabe. La persona privada de su libertad accede a otros conocimientos en salud para pensar y accionar sobre el PSEAC y el curso es un encuentro saludable donde se dan vínculos e interacciones distintas de la vida diaria del penal. También puede estimular y canalizar vocaciones de las personas privadas de su libertad. El docente es creador y acompañante de estos procesos conjuntos. El derecho a la salud y la reinserción social de quienes viven en contexto de encierro son fundamento y guía de este proyecto.

Palabras clave: prisiones; salud pública; promoción de la salud; educación en salud; Abstract

INTRODUCCIÓN

Promoción de la salud

La promoción de la salud debería ser un componente esencial de la vida de las personas en las prisiones y de la atención y cuidado de su salud. La promoción de la salud es un proceso social y político en donde las personas pueden ayudar a controlar o participar de sus propios determinantes de la salud y de su contexto. Esto se evidencia desde el plano teórico, la práctica de la promoción de la salud está excesivamente influida por un enfoque biomédico y centrada en los cambios de conducta y estilos de vida en detrimento de otros determinantes de la salud. La modificación de los contextos, en este caso penitenciario, en donde se incluyen actividades de promoción de la salud, con formación de promotores de salud, fomentando la participación, el empoderamiento y trabajo inter-

sectorial pueden ayudar a reorientar las políticas de salud y también de inclusión social del interno a la hora de quedar nuevamente en libertad (Paredes-Carbonell, 2016). Se habla de empoderamiento porque toda actividad de promoción social, incluyendo las relacionadas a la salud, se encarga de desarrollar competencias y recursos para atender a problemáticas estructurales en miras del mediano y largo plazo, sustentadas en los recursos humanos y materiales de sus destinatarios, exigiendo y permitiendo su protagonismo en el proceso. (Tapia, *et al.*; 2013).

Es por esto que hacer y transmitir conceptos relacionados a la promoción de la salud a las personas privadas de su libertad ayuda a mejorar la salud de la comunidad en su conjunto (Keplan, *et al.*, nd). Los promotores son personas de la comunidad capacitadas para promover conductas de auto cuidado, cuidado familiar, promoción de la salud y prevención de la enfermedad; que ofrecen la información necesaria sobre temáticas vinculadas al proceso salud-enfermedad-atención-cuidado (PSEAC), generando una red social, siendo el nexo entre la comunidad y el equipo sanitario, desempeñándose como agentes multiplicadores de saberes (Municipalidad de Bahía Blanca, 2013).

Es prioritario que toda la comunidad en su conjunto, incluso las instituciones totales, empiecen a involucrarse cada vez más en temas relacionados a la salud, sabiendo que la información es el primer paso para la participación. Se deben generar espacios en los que la discusión y el análisis de las temáticas sirvan para fortalecer, replantear y modificar las prácticas (Avila, *et al.*, 2007). Los promotores deben convertirse en facilitadores de espacios de participación local, abiertos a las diferentes expresiones, tomando a la salud como un derecho de y para todos (Avila, *et al.*, 2007). Esta realidad, plantea una oportunidad enriquecedora para las personas privadas de su libertad: las mismas obtienen herramientas en promoción de la salud y prevención de la enfermedad, convirtiéndose en actores proactivos, tanto en la cárcel como en el lugar donde viven, a la hora de re-insertarse socialmente.

ANTECEDENTES

Una persona privada de su libertad goza de los mismos derechos y garantías que hacen a la dignidad de las personas, que aquella que no lo está, y ello es independiente de las características del delito que la llevó hasta allí. La dignidad se encuentra garantizada por nuestra Constitución, y por los Pactos y Convenciones de Derechos Humanos Internacionales (de rango constitucional), por lo que el Estado se ve obligado, en situación de garante, a promover los derechos de las personas en encierro, como el derecho a la vida, a la integridad física, a la dignidad, al acceso a la salud y a la educación, y a otros que hacen de soporte de estos derechos (Ministerio de Desarrollo Social, 2010). Es por ello que, toda intervención en cárceles debe tener en consideración el ámbito donde se realiza, principalmente las carencias que encierran dicho tipo de instituciones y la violencia intramuro. En la República Argentina, existe un sistema bipartito de administración carcelaria. Por un lado, la estructura del sistema nacional dio lugar a la creación del Servicio Penitenciario Federal que depende del Ministerio de Justicia, Seguridad y Derechos Humanos; y por el otro, se configuraron los sistemas provinciales. Cada provincia de Argentina tiene autonomía de acuerdo al artículo N° 5 de la Constitución Nacional, conforme a esta facultad han creado su propio servicio penitenciario o alcaldías para la custodia de los detenidos bajo su jurisdicción (Ministerio de Desarrollo Social, 2010). En la ciudad de Bahía Blanca se encuentra la Unidad Penitenciaria N° 4: “Villa Floresta”, dependiente del Servicio Penitenciario Bonaerense. En el penal se realizan múltiples actividades, tanto recreativas, como educacionales. El Departamento de Ciencias de la Salud (DCS), está conformado por las carreras de Medicina y Enfermería, en ambas, algunas de las actividades de extensión están incluidas en la currícula. Este proyecto de extensión es voluntario para quienes quieren participar en él. En un futuro es necesario incorporar esta temática en los programas de formación de los profesionales de la salud, dada su importancia y la necesidad de trabajar con la comunidad sobre los problemas actuales.

En el país ya se han implementado experiencias en la formación de promotores en personas privadas de la libertad. Tal es el caso de la ciudad de Resistencia, Chaco, en donde aproximadamente 80 internos del penal N°1 participan de dicha formación.

LA IMPORTANCIA DE DESARROLLAR TRABAJO DE EXTENSIÓN UNIVERSITARIO Y VOLUNTARIADOS

La Universidad Nacional del Sur cuenta con la Secretaria de Cultura y Extensión Universitaria. La misma, desarrolla y estimula a los docentes y estudiantes de cada unidad académica a generar sus propios trabajos de extensión y voluntariados. El DCS no queda ajeno a este requerimiento ya que cuenta con varios proyectos de extensión y de voluntariado, como el que se describe en este trabajo. Un estudiante que se está formando en carreras como la medicina o la enfermería, debe entender e interpretar la importancia de poder trabajar e interactuar junto a la comunidad, en forma creativa y crítica aportando los resultados y logros de su investigación, docencia, y aprendizaje. De esta manera, al conocer la realidad local, regional o nacional, enriquece y redimensiona toda su actividad académica conjunta (UNLP, nd).

Pensando a la universidad como una institución democrática, autónoma e innovadora, se debe partir del concepto de democratizar el saber, asumiendo éste una función social mejorando la calidad de vida de la sociedad y, en este caso, de las personas en contexto de encierro. Al mismo tiempo, el propio extensionista aprende mientras está realizando el proyecto (UNLP, nd). Se configura un proceso de formación ciudadana solidaria y participativa con una fuerte intencionalidad pedagógica, a través de una metodología innovadora de aprendizaje científico (Tapia, 2002). La extensión universitaria implica poner en juego los saberes adquiridos en las aulas y hacerlos dialogar con los problemas concretos de la comunidad, en la búsqueda de ofrecer respuestas adecuadas, contextualizadas y pertinentes. En ese diálogo, no sólo la co-

munidad se beneficia, sino que también la universidad aprende (La Fico Guzzo, 2013). Esto se ve a diario en el trabajo desarrollado en el curso de promotores de salud, en donde los estudiantes adquieren conocimientos relacionados a promoción de salud y prevención de la enfermedad, habilidades académicas, comunicacionales, didácticas, de trabajo en equipo y, al mismo tiempo, conocen la dinámica de la vida dentro de un penal, las diferentes experiencias relacionadas al PSEAC, en un contexto totalmente diferente al que vienen desarrollando sus prácticas.

“La Resolución N° 692/12 del CIN plantea que la comunidad académica considera que la extensión no refiere al solo acto de transferir los resultados de la producción científica a la sociedad, sino ‘producir’ en función de las problemáticas y demandas que surgen en la vinculación de la Universidad con la sociedad, por lo que debe realizarse en el marco de un proceso dialéctico en el que la sociedad y universidad se enriquezcan mutuamente nutriéndose con nuevos conocimientos y nuevos problemas a investigar. En este marco adquiere relevancia el rol de las universidades nacionales en los procesos multiaxiales de generación de conocimiento, aprendizaje y co-construcción de políticas públicas y la resolución de los problemas de los territorios en los que estas se insertan, siendo necesario crear las condiciones para esta construcción conjunta, tal que se permita avanzar gradualmente hacia una mayor pertinencia en la respuesta de las universidades a las necesidades sociales, tanto locales, como regionales y nacionales” (REXUNI).

La importancia de desarrollar un trabajo voluntario radica en que el ejercicio del voluntariado es una expresión de participación ciudadana, que debe realizarse desde el paradigma del derecho del otro, sin anularlo ni reemplazarlo, sino actuando subsidiariamente. Además, el voluntariado es entendido en términos económicos como un gran productor de bienes y servicios; políticamente como generador de ciudadanía y participación; y socialmente como constructor de capital social (Kliksberg, 2006). Quienes emprenden este camino saben que no solo se trata de la voluntad, sino que se requiere

organización y formación para lograr el impacto que se busca. De lo contrario, podrían agudizarse más aún algunas situaciones de riesgo para terceros, aunque la intención inicial es evitarlas o atenuarlas (Burgo, 2015).

“En una región como América Latina que siempre se ha caracterizado por estar bulleante en ideales, la chispa del voluntariado puede encenderse con amplitud porque el ambiente de fondo es propicio. Por otra parte, es encender algo que está latente en los seres humanos, y destinado a darles beneficios múltiples desde su crecimiento como personas hasta una mejor salud” (Kliksberg, 2006). Pensando de este modo, los jóvenes universitarios motivados por un aprender haciendo, saliendo de la universidad y superando esa cristalización del conocimiento, encuentran en el voluntariado una práctica y reflexión inmediata y a futuro sobre la actividad profesional que desarrollarán, con las incidencias y responsabilidades en torno a ella.

OBJETIVOS

- Formar promotores que puedan multiplicar intra y extramuros los conocimientos de promoción de la salud y prevención de la enfermedad en relación al PSEAC de la comunidad, en la Unidad Penal N°4 de Villa Floresta durante el periodo 2012 – 2016.
- Desarrollar el perfil del universitario extensionista con una mirada integral y ampliada sobre el cuidado de la salud de las personas privadas de su libertad.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Generar fuente de inserción en la comunidad de las personas privadas de su libertad en temas pertinentes a la promoción y prevención en salud.
- Estimular a las personas que realizan el curso a tener un rol activo en el cuidado y autocuidado de la salud, convirtiéndose en multiplicadoras de la información.

- Estimular espacios de encuentro entre los detenidos donde se fomente la participación en grupos y las discusiones en torno al PSEAC desde la promoción y la prevención.
- Articular los conocimientos científicos adquiridos en la currícula con la realidad del contexto particular, generando una metodología de aprendizaje innovadora y motivadora.
- Desarrollar habilidades académicas, comunicaciones, didácticas y de trabajo en equipo por parte de los extensionistas.

MATERIALES Y MÉTODO

En una primera instancia se realizó un grupo focal con internos que fueron seleccionados por el personal de la institución. El objetivo fue explorar el interés de los internos en relación a las temáticas propuestas y también conocer aquellas relacionadas a la salud que eran de interés. Se utilizaron gráficos y tablas para describir la participación y las características demográficas de los participantes del voluntariado. El curso se organizó con los siguientes temas seleccionados: 1. Promoción de la salud, prevención de enfermedades. Proceso Salud Enfermedad Atención Cuidado; 2. Primeros auxilios; 3. Alimentación y estilo de vida activo; 4. Diabetes e Hipertensión arterial; 5. Salud sexual y procreación responsable. Enfermedades de transmisión sexual; 6. Salud mental; 7. Discapacidad; 8. Adicciones; 9. Tabaquismo, enfermedad pulmonar obstructiva crónica y tuberculosis; 10. Salud del adulto/a; 11. Salud del niño/a; 12. Salud de la mujer embarazo; 13. Vacunación; 14. Integrador.

Durante los años 2012-2014 se trabajó en su mayoría con hombres privados de su libertad de la Unidad Penitenciaria N° 4 “Villa Floresta”, solo dos mujeres tomaron el curso. Los participantes fueron seleccionados por el personal del penal según comportamiento y tiempo restante para obtener su libertad. Las actividades tuvieron una carga horaria total de 45 horas. Las clases y talleres se llevaron a cabo semanalmente, fueron dictados por un

docente y 3 o más estudiantes. Cada encuentro tuvo una duración de 3 horas. Para garantizar la dinámica tipo taller que se propuso, los grupos no superaron las 30 personas.

Durante el año 2016, el trabajo se desarrolló en el pabellón de mujeres en el cual viven 23 y 11 de ellas comenzaron el curso. Este año tuvo la misma dinámica que los años anteriores. Se agregaron en este curso temas relacionados a la manipulación de alimentos y se enfatizó en la práctica de RCP.

RESULTADOS

Esta experiencia comenzó en el año 2011, cuando docentes y estudiantes de medicina y enfermería del DCS tuvieron la inquietud de pensar la problemática de la salud en contextos de encierro. El primer contacto se hizo con el director a cargo en ese momento, quien también estaba convencido que era algo muy importante ya que, ayudaba a la socialización y posterior reinserción de las personas privadas de su libertad.

Se realizó un grupo focal con el objetivo de formular y concretar las temáticas de dichos cursos. Participaron 10 personas privadas de su libertad que estaban interesadas en realizar el curso de promotores de salud. El grupo fue dirigido por dos docentes y un estudiante que tomaba notas del encuentro. Los participantes realizaron preguntas como, por ejemplo: “¿el curso nos da salida laboral?”, “¿el certificado dice que es un curso realizado dentro de la unidad penal? Porque hemos hecho otros cursos dentro de la unidad y los compañeros que salieron, y presentaban el certificado no eran tomados en los trabajos porque la gente veía que lo hicimos acá adentro”. Además, manifestaron interés en participar, sobre todo debido a la importancia del curso respecto a la oportunidad laboral a futuro.

Al plantearse las posibles temáticas a abordar se notó entusiasmo e interés en que se tomara en cuenta su opinión en el armado del curso. Algunas de las respuestas fueron:

“estaría copado hacer algo sobre ACV, así se le llama no? Porque tuve un compañero de celda que tuvo uno y yo no supe que hacer”; “siempre nos hablan de sida, pero sería bueno que nos expliquen sobre asma, hipertensión y colesterol”.

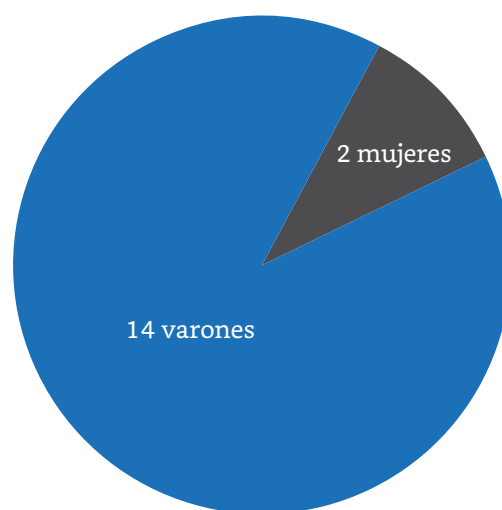
El curso comenzó a dictarse durante el año 2012 y se repitió el año 2013 y 2014. En estos años, las actividades fueron llevadas a cabo por un grupo multidisciplinario conformado por psicólogos, enfermeros, médicos, bioquímicos, profesores de educación física y estudiantes de las carreras de medicina y enfermería. Las clases se desarrollaron con metodología de taller y se utilizó material didáctico acorde a la temática, por ejemplo, maquetas de aparato cardio-pulmonar, muñecos para la práctica de resucitación cardiopulmonar básico, tensiómetros que fueron entregados a los alumnos para sus prácticas de toma de tensión arterial, entre otros.

Durante el año 2012 comenzaron el curso un total de 22 personas y lo completaron 16. Participaron 14 varones y 2 mujeres. Los motivos de abandono fueron la obtención de la libertad y problemas institucionales de acceso al curso.

En el año 2013 realizaron el curso 26 personas de sexo masculino. Ésta relación dispar entre los sexos en cuanto a la participación, pueden estar dadas porque en la Unidad Penal viven solo 17 mujeres, mientras que los varones llegan a ser aproximadamente 500. (Figura 1).

En el año 2014, tomaron el curso 16 varones.

Figura 1. Sexo en números absolutos de los alumnos del curso con promotores de salud durante los años 2012 - 2013



Fuente: Elaboración propia

Las actividades fueron realizadas por 11 docentes y 20 estudiantes. En la tabla 1 pueden verse las distintas disciplinas que desarrollan los voluntarios del proyecto.

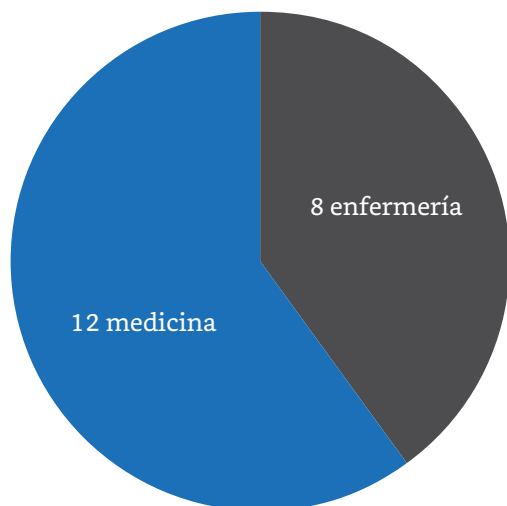
Tabla 1. Disciplinas en números absolutos de los docentes y estudiantes voluntarios del Departamento de Ciencias de la Salud durante los años 2012-2013

	Estudiantes	Docentes
Psicología	0	2
Medicina	12	6
Enfermería	8	1
Bioquímico	0	2
Total	20	11

Fuente: elaboración propia

La edad de los estudiantes voluntarios estuvo comprendida entre los 20-25 años. El 60% de los estudiantes voluntarios eran mujeres. Esto puede deberse a que está existiendo una feminización en las carreras que comprenden el DCS. La convocatoria de este voluntariado se realiza para estudiantes de medicina y enfermería. En la figura 3 se puede visualizar el porcentaje de participación de dichos estudiantes en el proyecto, cuestión que refuerza y motiva el trabajo interdisciplinario.

Figura 3. Cantidad en números absolutos de estudiantes voluntarias según carrera de grado



Fuente: Elaboración propia

Del total de las personas que completaron el curso, 1 varón y 1 mujer realizaron sus prácticas en la Unidad Sanitaria de Villa Nocito a cargo de un equipo nuclear de salud encargado de la población de dicho barrio. No completaron sus prácticas porque los promotores decidieron volver a sus lugares natales. El Ministerio de trabajo de la provincia de Buenos Aires entregó una beca por dichas prácticas. En sus prácticas los promotores de salud que realizaron este curso desarrollaron alguna de las siguientes actividades que fueron programas por el equipo coordinador de promotores de salud perteneciente a la Secretaría de Salud. Una de las actividades realizadas fue para el día mundial contra el tabaquismo, que consistió en trabajar en el centro de la ciudad dando folletería, consejos breves antitabaco y midiendo el dióxido de carbono a las personas que pasaban por el stand. Otras actividades fueron: vacunación, nutrición y actividad física, primeros auxilios, entre otras. Los promotores que realizaron el curso intramuro, comenzaron sus actividades adecuadamente, pero decidieron volver a su lugar de origen. Más allá de esto y por la existencia de prejuicios sociales, el equipo de salud solicitó suspender las actividades debido a que se sentían “inseguros” al trabajar con personas que estuvieron en la unidad penal. Fue por ello y es hasta el presente que seguimos trabajando para estas prácticas puedan llevarse a cabo con total normalidad en los lugares que se requieran y necesiten.

EXPERIENCIA 2016

Este año se comenzó a desarrollar el curso en el mes de mayo. Se decidió destinarlo a las mujeres, ya que hasta entonces solo dos habían accedido al mismo durante estos años. Se dictó dentro del pabellón de mujeres, donde conviven 23 internas, de las cuales participan en el taller solo 11 de ellas.

En esta oportunidad, se incorporó el módulo de manipulación de alimentos, que fue realizado por docentes de la Región Sanitaria I dependiente del Ministerio de Salud de la Provincia de Buenos Aires. Este módulo fue el más concurrido ya que el certificado les garantiza una salida laboral para la producción y venta de alimentos. Una vez terminado ese módulo el número de participante se redujo a entre 5 y 8 mujeres.

Luego se dictaron cursos de: RCP básico, dado por personal de defensa civil de la ciudad, promoción de la salud, prevención de enfermedades, PSEAC, primeros auxilios, salud sexual y procreación responsable, enfermedades de transmisión sexual, salud mental y discapacidad.

En cada encuentro, al igual que en los años anteriores, participa un docente y entre 2 a 4 estudiantes. Se realiza un módulo sobre el tema a tratar, el cual se les entrega a las internas, y se preparan actividades prácticas y herramientas audiovisuales.

Fortalezas y facilitadores:

- La observación crítica de la experiencia en los años previos permitió plantear los cambios a realizar este año. Tanto en lo referido al trabajo previo al encuentro: medios audiovisuales, material escrito; como en lo que respecta a la actividad propiamente dicha: tareas grupales, prácticas, etc.
- Reconocer el dinamismo que tiene el trabajo grupal participativo: una de las principales características de este curso es la participación activa de las personas que lo toman. Esto obliga a ir adaptando, a medida que se sucedían los encuentros, la modalidad de trabajo, respondiendo así a las demandas de este nuevo grupo compuesto en su totalidad por mujeres.

- Lo anterior es posible porque el trabajo en equipo es articulado y comprometido.
- Existe un espacio de revisión de la extensión. En cada reunión se hace un balance de las actividades y se reflexiona sobre el trabajo y otras cuestiones que surgen, lo cual es fundamental. Por un lado, permite mantener el proyecto encaminado en base a sus objetivos. Y por otro, le permite al voluntario compartir su experiencia personal con el grupo, sus inquietudes y sensaciones, al trabajar en un contexto de encierro, con todo lo que ello implica.

Debilidades y obstáculos:

- El espacio físico donde se llevan a cabo los encuentros es un sector del pabellón no destinado a otras actividades educacionales (continuo a espacios de uso común y diario) a diferencia de años anteriores que el curso se dictaba en las aulas compartidas con educación primaria y secundaria. Aunque las incomodidades pudieron resolverse, a veces no se logra un ambiente propicio de trabajo por la circulación de otras internas.
- Inconsistencia de las internas a lo largo del curso. Las inasistencias se deben a que esos días surgen otras actividades: como reuniones con los abogados y visitas.
- Superposición del horario de la escuela con el curso.
- Fallas en la comunicación respecto a la organización grupal en la redacción de los módulos.
- Sensación de falta de herramientas y capacitación para la actividad extensionista.

CONCLUSIONES

Este voluntariado es una oportunidad para el aprendizaje colectivo, un espacio para la construcción de conceptos e ideas mediante los conocimientos previos, para la reflexión acerca de conductas adquiridas y reproducidas, para repensar miradas o juicios sobre procesos cotidianos y, sobre todo, para considerar distintas formas de comprender lo antes mencionado.

Mediante la extensión, el conocimiento alcanza a la comunidad para la construcción de un saber compartido, proceso que surge del interés por las situaciones de salud abordadas, y se caracteriza por el rol activo de sus participantes, las personas privadas de su libertad.

Sin desconocer el contexto en el cual se lleva a cabo, se intenta reproducir un saber contextualizado y pertinente que sea útil en el cuidado de la salud de la población, intra y extra-muros. Así, la persona privada de su libertad accede a otros conocimientos en salud para pensar y accionar sobre el PSEAC y el curso es un encuentro saludable donde se dan vínculos e interacciones distintas de la vida diaria del penal. También puede estimular y canalizar vocaciones en sus participantes.

El estudiante extensionista, voluntario, desarrolla habilidades académicas, comunicativas, de trabajo en equipo e interpersonales compartiendo lo que sabe. La articulación de los conocimientos científicos con la realidad social de este contexto permite el quiebre de la cristalización que adquiere el aprendizaje cuando se desarrolla, de manera exclusiva, dentro de la universidad. Esto convierte a los futuros profesionales en personas más conectadas con los futuros escenarios laborales en la sociedad. El docente es creador y acompañante de estos procesos conjuntos. Estamos convencidos que las actividades y estrategias desarrolladas en este proyecto son tanto o más importantes que el aprendizaje de los propios participantes (Wald, 2009). En cada encuentro se comparten distintos saberes y también se refuerzan vínculos entre: las personas que participan de los cursos, las instituciones involucradas, la universidad con la comunidad, los docentes con

estudiantes y entre los internos con el grupo de voluntarios. Estos vínculos generados ayudan a mejorar la autoestima, la confianza entre los participantes y la calidad de vida.

Aún hay mucho por aprender si queremos una sociedad más justa y equitativa. Debemos despojarnos de los prejuicios que tenemos con personas que han sido excluidas de un sistema, debido a políticas de estado neoliberales que se llevaron adelante durante décadas en nuestro país y que diezmaron a generaciones enteras. Teniendo consecuencias graves como el delito. Debemos empezar a pensar en esto y cómo hacer para que ésta población, que vive en contextos de encierro, pueda ser reinsertada en una sociedad que los acepte y dé el espacio, como sujetos de derecho. Es por ello que nosotros continuamos realizando tareas con el voluntariado, apostando a la progresión y consolidación de este proyecto; y pensando estrategias para aportar nuevas miradas a la situación actual del contexto de encierro.

Por último y para reflexionar, la Universidad pública está llamada a hacer extensión: posee los saberes, la técnica, la experticia, los recursos humanos y el respaldo institucional. Si no lo hace, priva a la sociedad de esos valiosos elementos, y a la vez priva a sus estudiantes y profesores de aprendizajes altamente significativos, y de ser parte de importantes transformaciones sociales y culturales (La Fico Guzzo, 2013).

BIBLIOGRAFÍA

- Avila D et al. (2007) Formación de promotores de Salud: oportunidad para generar vínculos como estrategia de participación comunitaria. 3º Congreso de APS-CABA.
- Klliksberg, B (2006). Siete tesis sobre el voluntariado en América Latina. Disponible en: <http://miel.unlam.edu.ar/recursos/contenido/2403/Siete%20tesis%20sobre%20el%20voluntariado.pdf>.
- Kreplak, et al., Atención, y cuidado de la salud de las personas privadas de su libertad Plan estratégico de salud integral en el servicio penitenciario federal 2012-2015.
- La Fico Guzzo (2013), "No todo voluntariado es extensión". Obtenido el 20 de septiembre de 2016. Disponible en <http://asifuimosaprendiendo.blogspot.com.ar/2013/07/no-to-do-voluntariado-es-extension-por.html>
- Ministerio de Desarrollo Social, (2010). Jefatura de Gabinete de Ministros de Justicia, Seguridad y Derechos Humanos; Ministerio de Salud, Políticas públicas en materia sanitaria en contexto de encierro. Experiencias de trabajo interministerial en cárceles federales de la República Argentina.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Buenos Aires, Argentina. Disponible en: <http://www.clayss.educacióndigital.net>.
- Municipalidad de Bahía Blanca, (nd). Obtenido el 11/3/2013 <http://bahia blanca.gov.ar/salud/index.php>
- Paredes-Carbonel, Joan J. Opportunities for the practice of health promotion: the assets model and NICE guidelines. Rev. esp. sanid. penit. [online]. 2016, vol.18, n.1 [citado 2016-09-21], pp.1-3. Disponible en http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1575-06202016001100001&lng=es&nrm=iso. ISSN 1575-0620
- Universidad Nacional de La Plata (nd). Obtenido el 21 de septiembre de 2016. Disponible: <http://www.unlp.edu.ar/extension>
- REXUNI (2014). Propuesta para la capacitación en extensión universitaria. Red de Extensión Universitaria. Obtenido el 25 de agosto de 2016. Disponible en: <http://www.rexuni.edu.ar/informacion/propuesta-de-capacitacion-en-extension-universitaria-2014>.

- Tapia, M. N. (2013). Manual para docentes y estudiantes solidarios. Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario. Tercera edición, Buenos Aires.
- Tapia, M. N. (2002). Aprendizaje y Servicio Solidario, algunos conceptos básicos. -Wald, G. (2009). Promoción de la salud a través del arte: estudio de caso de un taller de fotografía en “Ciudad Oculta”, la villa N^o 15 de la Ciudad de Buenos Aires. Salud Colectiva, 5(3) 345-362. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=73111844004>

Adultos Mayores: Derecho a la Comunicación y Derecho a la Salud

Florencia Alejandra Vázquez

Universidad Nacional de Quilmes

Claustro: Participo como graduada del Proyecto de Extensión “Adultos mayores, comunicación y salud”, que pertenece al Programa “Comunicación, Participación y Ciudadanía” de la Universidad Nacional de Quilmes.

RESUMEN

En la Universidad Nacional de Quilmes se desarrolla el Proyecto de Extensión “Adultos Mayores, Comunicación y Salud”, que está conformado por docentes, graduados y estudiantes de la Licenciatura en Comunicación Social y la Licenciatura en Enfermería. El mismo tuvo como fecha de inicio febrero de 2016, tiene un plazo de dos años de ejecución y se inscribe dentro del Programa de Extensión Universitaria “Comunicación, participación y ciudadanía”. Los objetivos principales son generar en conjunto estrategias que enriquezcan las relaciones y superen brechas generacionales entre los adultos mayores y las generaciones siguientes, desarrollar espacios artísticos y de socialización en los que se puedan recuperar la historia de la comunidad cercana y personal de estos actores, como así también promover hábitos saludables entre los participantes del proyecto, transformándose ellos mismos en promotores de salud. Los destinatarios son dos Centros de jubilados y pensionados de Bernal, partido de Quilmes.

Los extensionistas desarrollan diversos talleres a partir de las necesidades de los adultos mayores. Desde el área de Comunicación se encuentra, por un lado, el Taller de Informática, que se viene realizando desde proyectos anteriores y, por otro lado, el Taller de Teatro Terapéutico que empezó este año. Ambos parten de entender el Derecho a la Comunicación como fundamental, sobre todo para un sector

vulnerable como son los adultos mayores. El Taller de Informática busca brindar un panorama de las nuevas herramientas comunicacionales digitales y ofrecer instrumentos para facilitar la planificación en la comunicación comunitaria. Mientras que el Taller de Teatro trata de alcanzar el “empoderamiento” y “auto-organización” de los participantes. Los ayuda a constituirse en sujetos políticos (ciudadanos activos en su comunidad) y culturales (generan producciones que recuperan historias del pasado o vivencias del presente, y que liberan la imaginación). A su vez, tiene un peso importante en el tema de la salud, ya que apunta a mejorar la salud integral: física, mental, intelectual, emocional y espiritual.

En cuanto al área de Enfermería, teniendo como eje el Derecho a la Salud, se desarrollan Talleres de salud. Los objetivos son la promoción del desarrollo de conductas saludables y detección de factores de riesgo y pautas de alarmas, así como la realización de encuentros en los que se intercambien experiencias en relación a la temática de la salud y la automedicación, buscando la revalorización y resignificación de las prácticas y los “remedios caseros”. Incluso se prevé la realización de un Taller de Prevención del Deterioro Cognitivo. En todas estas actividades los adultos mayores demuestran una excelente predisposición, participan activamente y son los emisores de sus propias inquietudes, historias y relatos. De esta manera, este proyecto de extensión es especialmente significativo en buscar que los participantes exploren y

potencien sus capacidades comunicativas, lúdicas y creativas, se conviertan en promotores de salud y se reconsidere el rol de los adultos mayores en la sociedad. Los resultados que se esperan alcanzar son la valoración de su palabra y de sus experiencias.

INTRODUCCIÓN

En la Declaración Universal de los Derechos Humanos (DUDH) no se menciona explícitamente el “derecho a comunicar”. Sin embargo, podemos afirmar la existencia de los “derechos a la comunicación”, entendidos como un conjunto de derechos humanos existentes relacionados con la comunicación, incluida la libertad de expresión. Desde estos derechos se reconocen las desigualdades de poder que existen en la sociedad y se pretende eliminar las barreras sociales, históricas, económicas y psicológicas de la comunicación, fomentar un ambiente de respeto mutuo y desarrollar las capacidades de todos en comunicación e interacción.

Mientras que respecto del Derecho a la salud, en el Artículo 25 de la DUDH se reconoce que “toda persona tiene derecho a un nivel de vida adecuado que le asegure, así como a su familia, la salud y el bienestar, y en especial la alimentación, el vestido, la vivienda, la asistencia médica y los servicios sociales necesarios”. La Organización Mundial de la Salud (OMS) agrega: “Los Estados están obligados a ofrecer, sin discriminación de ningún tipo, centros de salud, bienes y servicios disponibles, accesibles, aceptables y de buena calidad.” Cuatro son las subdimensiones que abarca la accesibilidad de las instalaciones, los bienes y los servicios de salud: la no discriminación, la accesibilidad física, la accesibilidad económica (o la asequibilidad) y la accesibilidad de la información.

De esta manera, podemos afirmar la importancia de los derechos a la comunicación y a la salud, así como la necesidad de velar por la protección de los derechos de los adultos mayores, que son uno de los sectores más vulnerables, muchas veces relegados de la sociedad tanto en el ámbito laboral, como en las aso-

ciaciones barriales e incluso en su propia familia. A pesar de la creciente penetración de las tecnologías de la comunicación en los más diversos ámbitos sociales (especialmente Internet) existen problemáticas socio-comunicacionales. Es el caso de la comunidad cercana a la Universidad Nacional de Quilmes, en la que se observa la necesidad de recuperar la voz de los adultos mayores en ámbitos de diálogo y reflexión sobre sus historias personales, intereses, salud, actividades diarias.

En 2011, con el objetivo de dar respuesta a esta problemática, comenzó a desarrollarse el Proyecto de extensión “Adultos mayores y memoria local a través de lenguajes” (2011-2015). Más adelante, en 2014, surgió el Voluntariado “Adultos Mayores y Comunicación”. De esta manera, desde estos proyectos los extensionistas y voluntarios participantes se abocaron a la compleja y necesaria tarea de trabajar temáticas comunicacionales con los adultos mayores. Los Centros de jubilados y pensionados “Rincón de amigos” y “Rosa y Celeste”, ambos ubicados en la Localidad de Bernal, fueron los principales destinatarios.

Sin embargo, en esta área de trabajo existe otra deficiencia. A pesar de que las políticas públicas de nuestra sociedad han considerado a los adultos mayores como un sector activo, escasean las ofertas de instituciones educativas que trabajen la problematización de la comunicación en salud en este sector de la sociedad, dejando de lado las potencialidades de estas prácticas de socialización y participación comunitaria. En este sentido, surgió la idea de conformar el Proyecto de extensión “Adultos Mayores, comunicación y salud”, que busca revertir esta situación.

“Adultos mayores, comunicación y salud” está integrado por un grupo de extensionistas que participaron del proyecto “Adultos mayores y memoria local a través de lenguajes” con el fin de darle continuidad al mismo, compartir saberes específicos desarrollados en proyectos anteriores y seguir vinculando a la Universidad con la comunidad cercana. El logro principal fue la incorporación de la temática de salud a través de la articulación de la carrera Licenciatura en Comunicación Social con la Licenciatura en Enfermería.

Desde el área de comunicación, uno de los objetivos primordiales es generar en conjunto estrategias que enriquezcan las relaciones y superen brechas generacionales entre los adultos mayores y las generaciones siguientes, mediante la creación conjunta de materiales (audiovisuales, fotográficos, escritos y multimediales) que reflejen la historia de la comunidad cercana y personal de estos actores. Mientras que desde el área de salud, las actividades y estrategias del proyecto están enfocadas en promover hábitos saludables entre los participantes a través de la formulación de estrategias conjuntas que permitan la incorporación de nuevas conductas, transformándose ellos mismos en promotores de salud para su comunidad.

En cuanto a los objetivos específicos, el Proyecto de extensión busca desarrollar espacios artísticos y de socialización en los que se puedan recuperar la historia de la comunidad cercana y personal de estos actores; brindar un panorama de las nuevas herramientas comunicacionales digitales y ofrecer instrumentos para facilitar la planificación en la comunicación comunitaria; realizar encuentros en los que se intercambien experiencias en relación a la temática de la salud. Entre los resultados que se esperan alcanzar podemos mencionar la valorización de la palabra y las prácticas de los adultos mayores, así como el incentivo en la producción de teoría y transferencia de las experiencias en extensión universitaria.

FUNDAMENTOS DE LOS DERECHOS A LA COMUNICACIÓN

El primero en presentar de manera explícita argumentos a favor de un “derecho a comunicar” fue Jean d’Arcy, en 1969, durante su cargo como Director de los Servicios Radiales y Visuales en la Oficina de Información Pública de las Naciones Unidas. Poco después, esta idea se convirtió en el tema fundamental del debate del Nuevo Orden Mundial de la Información y la Comunicación (NOMIC). En 1977, la UNESCO nombró como Presidente de la Comisión Internacional a Sean MacBride,

quien se encargó de desarrollar un estudio sobre los problemas de la comunicación. El informe de la Comisión de MacBride a la Asamblea General de 1980, “Muchas voces en un solo mundo”, incluye dentro de sus recomendaciones:

“Las necesidades de comunicación en una sociedad democrática se deben resolver mediante la extensión de derechos específicos tales como el derecho a estar informado, el derecho a informar, el derecho a la privacidad, el derecho a participar en la comunicación pública - todos ellos son elementos de un nuevo concepto, el derecho a comunicar. En el desarrollo de lo que pudiera llamarse una nueva era de los derechos sociales, sugerimos que se investiguen más a fondo todas las implicaciones del derecho a comunicar.” (MacBride, 1980)

Si bien los resultados de la Comisión fueron aprobados, el acuerdo duró poco. Sin embargo, los argumentos continuaron emergiendo en nuevos llamados a los “derechos a la comunicación”. Se comenzó a sostener que la forma de seguir adelante tendría que ser a través de la democratización de los medios y de la comunicación, en particular debido a la importancia cada vez mayor de las tecnologías digitales y la aparición de Internet.

Es necesario distinguir entre el “derecho a comunicar”, posición de aquellos que consideran que es necesaria una formulación exacta del mismo para que aparezca explicitado entre los demás derechos, y el término “derechos a la comunicación” que refiere implícitamente a los actuales derechos relacionados con la comunicación.

Otra distinción a tener en cuenta es respecto a la “libertad de la expresión”, cuya referencia más citada es el Artículo 19 de la DUDH: “*Todos tenemos derecho a la libertad de opinión y de expresión; este derecho incluye la libertad de opinar sin interferencia y de buscar, recibir y transmitir información e ideas a través de cualquier medio y sin tener en cuenta las fronteras.*” El problema es que este ideal presupone un grupo de individuos con iguales derechos, en vez de atender a la realidad de una sociedad con grandes diferencias en los niveles de acceso al poder.

Por este motivo, decidimos fundamentar este trabajo desde los “derechos a la comunicación”, basándonos en una aproximación inicial que realizan (Alegre y O’Siochru, 2006) al objetivo de estos derechos: *“Asegurar la generación de un ciclo considerado, creativo y respetuoso de interacción entre las personas y los grupos en la sociedad, que respalde en la práctica el derecho de todos por igual a hacer que sus ideas sean expresadas, oídas, escuchadas, tenidas en cuenta y respondidas.”* Estos autores sostienen que *“la promoción de los derechos a la comunicación pretende eliminar las barreras sociales, históricas, económicas y psicológicas de la comunicación, fomentar un ambiente de respeto mutuo y desarrollar las capacidades de todos en comunicación e interacción.”*

FUNDAMENTOS DEL DERECHO A LA SALUD

El otro eje fundamental en el que se fundamenta este trabajo es el Derecho a la salud. Respecto al mismo, en el Artículo 25 de la DUDH se explicita:

“Toda persona tiene derecho a un nivel de vida adecuado que le asegure, así como a su familia, la salud y el bienestar, y en especial la alimentación, el vestido, la vivienda, la asistencia médica y los servicios sociales necesarios; tiene asimismo derecho a los seguros en caso de desempleo, enfermedad, invalidez, vejez u otros casos de pérdida de sus medios de subsistencia por circunstancias independientes de su voluntad.”

De manera similar, en la Constitución de la Organización Mundial de la Salud (OMS) se afirma que *“el goce del grado máximo de salud que se pueda lograr es uno de los derechos fundamentales de todo ser humano.”* Y en una nota descriptiva sobre Salud y derechos humanos la OMS agrega:

“El derecho al ‘grado máximo de salud que se pueda lograr’ exige un conjunto de criterios sociales que propicien la salud de todas las personas, entre ellos la disponibilidad de servicios de salud, condiciones de trabajo seguras, vivienda adecuada y alimentos nutritivos. El goce del de-

recho a la salud está estrechamente relacionado con el de otros derechos humanos tales como los derechos a la alimentación, la vivienda, el trabajo, la educación, la no discriminación, el acceso a la información y la participación.” (Nota descriptiva N°323, diciembre 2015)

La salud mental también se encuentra incluida dentro de la definición de salud que proporciona la OMS: *“un estado de completo bienestar físico, mental y social, y no solamente la ausencia de afecciones o enfermedades.”*

A nosotros nos interesan en particular los derechos de los adultos mayores. Por este motivo, nos basamos en el Informe mundial sobre el envejecimiento y la salud que dio a conocer la OMS en 2015. Según el mismo:

“Se requiere un amplio espectro de leyes, políticas y acciones para ayudar a crear las condiciones apropiadas que garanticen que las personas mayores puedan disfrutar del más alto nivel de salud posible. (...) Los Estados están obligados a ofrecer, sin discriminación de ningún tipo, centros de salud, bienes y servicios disponibles, accesibles, aceptables y de buena calidad.” (OMS, 2015)

Cuatro son las subdimensiones que abarca la accesibilidad de las instalaciones, los bienes y los servicios de salud: la no discriminación, la accesibilidad física, la accesibilidad económica (o la asequibilidad) y la accesibilidad de la información. El Proyecto de extensión “Adultos Mayores, comunicación y salud” tiene como uno de sus objetivos el de proporcionar herramientas informáticas para mejorar la accesibilidad de la información, que es uno de los obstáculos que suelen observarse en los adultos mayores según el informe de la OMS: *“ciertos obstáculos para la información que van desde el analfabetismo hasta la imposibilidad de usar materiales en la web, una modalidad con la que tal vez no estén familiarizadas o a la que no tengan acceso.”* (OMS, 2015)

Otro objetivo del Proyecto de extensión, y que es retomado en este trabajo, es que los adultos mayores se conviertan en promotores de la salud. Esto se fundamenta en lo explicitado en el Artículo 29 de la DUDH: *“Toda persona tiene deberes respecto a la comunidad,*

puesto que sólo en ella puede desarrollar libre y plenamente su personalidad.” Respecto a esto, desde el Informe de la OMS se argumenta:

“Un enfoque basado en los derechos humanos requiere integrar la idea central de que las personas mayores participen activamente y tomen decisiones informadas sobre su salud y bienestar, un concepto que también es fundamental para el enfoque de salud pública centrado en la persona. Las políticas y los programas deben empoderar a las personas mayores para que contribuyan a la sociedad y sigan siendo miembros activos de sus comunidades durante el mayor tiempo posible, en función de su capacidad.” (OMS, 2015)

La promoción, por parte de los adultos mayores, de la salud a través de spots, muestras fotográficas, etc., así como la vinculación de los centros de jubilados con la comunidad a través de obras teatrales y encuentros abuelos-nietos, son actividades que tienen como fin el empoderamiento de los adultos mayores, la revalorización de sus palabras y prácticas, que sean ciudadanos activos.

ACTIVIDADES DEL PROYECTO DE EXTENSIÓN

Los estudiantes y graduados participan, bajo la supervisión de los docentes, en la realización de diversos talleres. Cada voluntario trabaja en base a sus conocimientos en las áreas donde mejor considera que sea su desempeño. Actualmente se encuentran en curso las siguientes actividades:

- Taller de Teatro Terapéutico: en cuanto a la promoción de la salud de los adultos mayores, el teatro terapéutico tiene muchos beneficios. En lo personal, ayuda a controlar la ansiedad, mejorar el control y expresión corporal, favorecer conductas y funcionamientos emocionales, cognitivos, físico-motores, promover la relajación, aumentar la concentración y memoria, estimular la autoestima, autoconfianza, autoconocimiento, desinhibición y creatividad. Y dentro de los beneficios sociales y grupales podemos observar

la escucha activa, la paciencia, mayor comunicación y confianza en el otro, colaboración, solidaridad y sentimiento de pertenencia a un grupo. Mientras que en referencia al eje de la comunicación, entendemos al teatro como una forma de expresarse, de comunicar sentimientos, emociones, ideas, problemáticas, deseos, etc. El taller propone un espacio para explorar y potenciar los recursos y capacidades comunicativas, lúdicas y creativas, desde el gesto, la voz y la mirada. Además, es un camino para estimular la recuperación de historias y vivencias personales y grupales para la generación de una memoria local. En este sentido, se busca promover la reconsideración del rol de los participantes como ciudadanos activos y generadores de producciones culturales en su comunidad.

- Taller de Informática: busca brindar un panorama de las nuevas herramientas comunicacionales digitales y ofrecer instrumentos para facilitar la planificación en la comunicación comunitaria.
- Talleres de salud: se busca la revalorización y resignificación de las prácticas de los adultos mayores, para que se conviertan ellos mismos en promotores de salud en su comunidad. Se abordan diferentes temáticas y además se realizan controles de presión arterial y glucemia. Como complemento de esos talleres, se realiza un Taller de Prevención del Deterioro Cognitivo: los adultos mayores atraviesan un envejecimiento cognitivo que requiere de la estimulación de las funciones mentales para prevenir el deterioro, el cual es toda alteración de las capacidades mentales superiores: la memoria, el juicio, el razonamiento abstracto, la concentración y la atención. Por lo que la estimulación cognitiva, tal como este taller propone, conlleva directamente a una mejor calidad de vida de los protagonistas del proyecto y a una satisfactoria autonomía personal, consiguiendo un aumento de su autoestima, que repercute positivamente en sus relaciones interpersonales. Como así también, promueve hábitos saludables, a tra-

vés del juego y la interacción grupal, centrándose así en los dos ejes del proyecto: salud y comunicación.

Además, se prevé la realización de las siguientes actividades:

- Encuentros abuelos-nietos con actividades recreativas: se organizarán juegos en los que puedan interactuar abuelos y nietos, en base al objetivo del proyecto de extensión de desarrollar estrategias que enriquezcan las relaciones entre los adultos mayores y las generaciones siguientes.
- Revistas y muestras fotográficas: con el objetivo de difundir en la Universidad y en la comunidad las diversas actividades que se llevan adelante desde el Proyecto y en los Centros de jubilados.

METODOLOGÍA

La realización de todas estas actividades requiere de una planificación previa con el equipo de trabajo del Proyecto. Por ello, se fijan reuniones generales al principio y final de cada cuatrimestre, con el fin de planificar las actividades y luego evaluarlas. Además, se llevan a cabo reuniones por equipo previas a la realización de actividades concretas en las que fueron asignados determinados grupos, y así poder ajustar los detalles de la organización, desarrollar los materiales necesarios para las actividades y las estrategias de difusión de las mismas. A continuación ampliaremos la metodología pensada para cada una de las actividades:

- Taller de Teatro Terapéutico: en una primera etapa del Taller de Teatro Terapéutico, se fomenta la expresión corporal y vocal de cada participante en interacción con el otro a través del juego. Luego se incorporan ejercicios de relajación, concentración y memoria, así como también aquellos que favorecen la imaginación. Estas instancias son necesarias para crear un “clima” de desinhibición y confianza grupal, y de esta manera poder pasar a la etapa de improvisación. Las improvisaciones se pueden trabajar de forma grupal,

individual o en parejas, con la utilización de objetos. A lo largo de los encuentros se recurre a ejercicios que permiten expresar distintas emociones (poniendo especial énfasis en las positivas, como la risa, pero dando lugar también a otras emociones que las personas necesitan o quieren compartir), lo cual es uno de los ejes de la parte terapéutica, incorporando de a poco técnicas para poder dramatizarlas en las representaciones teatrales. Más adelante, se introduce a los participantes en los textos dramáticos. La idea es que puedan montar obras teatrales que sean de su interés y respetar sus capacidades y avances expresivos. Los textos pueden ser creaciones propias o de dramaturgos con los que se sientan identificados y los estimulen a crear personajes. Por último, dentro de los objetivos del taller está la puesta en escena de obras teatrales a la comunidad.

- Taller de Informática: involucra desde el uso de computadoras, tablets y celulares inteligentes, hasta el manejo de las redes sociales, aplicaciones, etc. Se parte de las necesidades e intereses de los participantes, con atención personalizada a cada uno.
- Talleres de salud: tienen como objetivo la promoción del desarrollo de conductas saludables y detección de factores de riesgo y pautas de alarmas, así como la realización de encuentros en los que se intercambian experiencias en relación a la temática de la salud y la automedicación, buscando la revalorización y resignificación de las prácticas y los “remedios caseros”. En cuanto al Taller de Prevención del Deterioro Cognitivo, las actividades propuestas se trabajan de manera grupal, individual o en pareja. Se comienza con ejercicios de recuerdos de vida y expresión de los mismos, estimulando la memoria, el lenguaje y la verbalización. Luego se suman ejercicios de atención, copia y percepción. Se continúa con ejercicios de asociación, visualización y categorías. Se realiza incluso un taller de lectura donde los adultos mayores proponen textos, libros, autores de su interés, estimulando el lenguaje, la comprensión y la expresión escrita y verbal. Por otro lado, se suman

los ejercicios de cálculo y memoria, con actividades lúdicas para la memoria. Se trabaja en actividades de la vida diaria, realizando calendarios con tareas cotidianas, tablas de control de la medicación y tablas de registro de gastos personales; poniendo en práctica los ejercicios anteriores. Por último, se llevan a cabo actividades sensoriales con distintos géneros musicales. Durante los encuentros, los protagonistas se llevan a su hogar distintas actividades para realizar diariamente, convirtiendo a estos ejercicios de estimulación cognitiva en una actividad de la vida cotidiana.

- Encuentros abuelos-nietos con actividades recreativas: se trata de invitar a los adultos mayores que tengan nietos u otros familiares en edad escolar (niños y adolescentes) a dos encuentros. En los mismos se realizarán actividades recreativas, incluso se podrán mostrar algunos de los juegos que realizan los participantes del Taller de Teatro, y tendrán lugar en los Centros de jubilados. Se les pedirán unas breves frases sobre sus experiencias en esos encuentros para luego publicarlas en las revistas.
- Revistas y muestras fotográficas: para la publicación de una revista impresa se pedirá tanto a los extensionistas del área de Comunicación como a los de Enfermería, la realización de entrevistas a los adultos mayores, en distintos momentos del año, acerca de sus historias de vida, anécdotas, etc. Luego esos trabajos serán editados y tomarán la forma de autobiografías, historias del barrio, etc. También se les puede pedir a los integrantes de los Centros que escriban sus propias notas acerca de sus experiencias en las actividades que realizan el Proyecto en particular y los Centros de jubilados en general. A su vez, se publicarán dos revistas digitales y ambas tendrán carácter de anuario. Formarán parte del contenido a publicar todo el material fotográfico y audiovisual que los extensionistas registren en cada uno de los encuentros, haciendo foco tanto en las experiencias de los adultos mayores como de los mismos extensionistas en las

actividades que desarrolla el Proyecto de extensión. En cuanto a las muestras fotográficas, estarán enmarcadas en los adultos mayores como promotores de salud. Los extensionistas del área de Comunicación realizarán registros fotográficos tanto de los encuentros y talleres que lleva adelante el Proyecto, como de las otras actividades saludables que realizan los participantes en los Centros. Se presentará la propuesta a la Universidad y se decidirá un lugar y fecha para la exposición.

RESULTADOS LOGRADOS

Los destinatarios directos son los adultos mayores pertenecientes a los centros de jubilados con quienes se firmó convenios de participación y los integrantes de este proyecto. Mientras que los destinatarios indirectos son la comunidad universitaria en general que tenga acceso a los materiales realizados por el equipo, los familiares y allegados a los adultos mayores que participan del proyecto.

En lo que refiere a los adultos mayores y las actividades que realizan desde el proyecto en el área de la comunicación, los participantes del Taller de Teatro están logrando potenciar sus capacidades comunicativas, lúdicas y creativas, e incluso mejorar su memoria visual y auditiva. A lo largo de las clases se puede observar mayor rapidez y dinamismo en los ejercicios, además de una mayor desinhibición, que es uno de los objetivos de todo taller de teatro. Las consignas para las improvisaciones teatrales son abiertas, esto permitió que puedan representar situaciones muy diversas y mayormente relacionadas con historias personales. Este es un comentario de una de las participantes:

“Qué bueno el teatro terapéutico, gracias a la profesora que nos enseña y nos divertimos muchísimo, es realmente un momento de alegría y de poder disfrutar de algo nuevo para nosotros y que nos hace tan bien, no tenemos palabras para agradecer a todos los alumnos de la UNQ (Universidad Nacional de Quilmes).”

Respecto del Taller de Informática, los adultos mayores piden aprender a manejar ciertos programas de computación o redes sociales que son de su interés; y se logró comprar un módem para que tengan WiFi en el Centro de jubilados Rincón de amigos, lo cual beneficia tanto al Taller como al resto de las actividades diarias del Centro. En cuanto a la temática de la salud, en los talleres de salud se lograron tratar diversos temas: conductas saludables y detección de factores de riesgo; incluso se contó con buena disposición por parte de los adultos mayores para llevar a cabo controles de presión arterial y glucemia.

También se comienzan a percibir resultados positivos en los familiares de los participantes, destinatarios indirectos del proyecto de extensión. Algunos adultos mayores comentan que dan a conocer las actividades que se realizan desde el Proyecto. Incluso en varias ocasiones recibimos comentarios de satisfacción y agradecimiento por parte de los familiares, por ejemplo:

“Gracias a los chicos de la UNQ, por el trabajo y el trato a nuestros Mayores, mi suegra vino hiper contenta y no para de elogiarlos. Muy bueno lo de Uds y sigan así. La causa los necesita.”

En cuanto al impacto institucional hacia la Universidad Nacional de Quilmes, el mismo es positivo y novedoso al sumar la promoción de la salud, dado que diversos actores de la comunidad universitaria se interesan en participar. Asimismo, el proyecto articula con instancias de investigación y docencia, en las cuales se produce teoría y transferencia de las experiencias en extensión universitaria.

Finalmente, las instituciones que participan en el proyecto como “beneficiarias” encuentran también positivo el impacto dada la participación de sus integrantes en las propuestas que les acercamos y en la posibilidad de proponer ellos mismos dinámicas afines a nuestro proyecto. Contar con un espacio temporal cada semana en estas instituciones, demuestra un interés específico institucional en nuestro proyecto y una apropiación del espacio en constante construcción de ambas instituciones, la Universidad con sus extensionistas y los centros de jubilados participantes, con sus socios.

CONCLUSIÓN

Los integrantes del Proyecto de Extensión “Adultos mayores, comunicación y salud” participaron en otros proyectos vinculados, en los cuales trabajaban también con ambos Centros de jubilados pero haciendo foco sólo en el área de la Comunicación. Por este motivo, hay un largo recorrido y logros alcanzados en el objetivo de valorizar la palabra y las experiencias de los adultos mayores, y hacer escuchar su voz en el marco de entender los derechos a la comunicación como fundamentales. La incorporación, este año, del Taller de Teatro Terapéutico, así como las propuestas de otros espacios artísticos y de socialización, apuntan a ayudar a los participantes a constituirse en sujetos políticos (ciudadanos activos en su comunidad) y culturales (generadores de producciones que recuperen historias del pasado o vivencias del presente). Mientras que gracias a la articulación de las carreras Licenciatura en Comunicación Social y Licenciatura en Enfermería, y a la gran predisposición de los adultos mayores en participar de los talleres de salud, se vislumbra un futuro prometedor en la otra temática importante de este Proyecto: el Derecho a la salud. Por lo tanto, las expectativas de que los adultos mayores se transformen en promotores de salud son altas.

BIBLIOGRAFÍA

- Alegre, A. y O'Siochru, S. (2006), Derechos de la comunicación. Extracto del libro Palabras en Juego: Enfoques Multiculturales sobre las Sociedades de la Información. Este libro, coordinado por Alain Ambrosi, Valérie Peugeot y Daniel Pimienta, fue publicado el 5 de noviembre de 2005 por C & F Éditions.
- Cátedra Libre de salud comunitaria y equidad (2010), La Plata: Programa de Desarrollo de Promotores de Salud.
- Colectivo El Glayu, (2012), Las montañas mágicas. Teatro con personas mayores, España: Ñaque Editora.
- MacBride, S. (1980), Un solo mundo, voces múltiples, París: UNESCO
- Motos, T. y García Aranda, L. (2006), Práctica de la expresión corporal, España: Ñaque Editora. (4ta.ed.)
- Proyecto "ESCENA": teatro, personas mayores e intergeneracionalidad. Ámbito de actuación: Servicios y programas de atención e intervención. Lugar: Mancomunidad Comarca de la Sidra. Territorio centro-oriental de Asturias. Grupo de población al que se dirige: Personas mayores y jóvenes de la geografía española. Recuperado de: http://www.fundacionpilares.org/modeloyambiente/docs/bbpb/BP64ProyectoEscena_M.C.Sidra.pdf (Fecha de consulta: 12 de septiembre de 2016)
- Organización Mundial de la Salud (2015), Informe mundial sobre el envejecimiento y la salud. Disponible en el sitio web de la OMS (www.who.int)
- Organización Mundial de la Salud (Nota descriptiva N°323, diciembre 2015), Salud y derechos humanos
- Soto, R. O. (2016), El Teatro Comunitario Argentino: un arte para interpretar ideas, Actas Congreso Int. de Teatro Iberoamericano y Argentino.

Documentos consultados:

- Declaración Universal de los Derechos Humanos, adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en su Resolución 217 A (III), el 10 de diciembre de 1948 en París.
- Proyecto de Extensión Universitaria: Adultos Mayores, Comunicación y Salud (2015), Secretaría de Extensión Universitaria, Universidad Nacional de Quilmes.

Diversidad e Integración
a través de la extensión.
Experiencias de inclusión
universitaria

Diversidad e Integración a través de la extensión. Experiencias de inclusión universitaria

DINÁMICA DEL CONVERSATORIO

La propuesta de la Moderadora y Co-Moderadora giró en torno a poder resaltar en el conversatorio los ejes que se reconocían como “positivos” y “negativos” en el proceso del proyecto.

Además se propuso que la conversación girara en torno a arribar a preguntas que habiliten el diálogo y la reflexión más que a supuestas certezas; para, este sentido, poder pensar y reflexionar sobre “qué fue lo cambió para el grupo que llevó adelante el proyecto desde el comienzo hasta el final”, pensando en la necesidad de transformación personal y social que fundamentan la extensión.

DESARROLLO DEL ESPACIO DE INTERCAMBIO

Los nudos principales se constituyeron en torno a la generación de accesibilidad para diversos grupos históricamente vulnerados por motivos de discapacidad, etnia, identidad, género, sexualidad.

En este sentido, la extensión aparece en el conversatorio como una estrategia posible para generar accesibilidad para los grupos que fueron objetivo de los proyectos, pero que esto a la vez se convertía en una acción pedagógica para la sociedad toda, demostrando la necesidad y posibilidad de construir una sociedad no excluyente.

Tal vez el nudo más potente e inquietante entre la diversidad de experiencias fue la conclusión de asumir que las infinitas posibilidades de una *extensión para la transformación* residen en el *encuentro* entre personas. Dicho encuentro como acto fecundo de posibilidad para la transformación de las personas involucradas, el territorio, la universidad y la sociedad toda.

En torno a la discapacidad se disparó un debate conceptual e ideológico acerca de la posibilidad de concebir a las personas con discapacidad en una “otredad”, en otro que no se reduzca a la disfuncionalidad biológica, sino pensar y accionar desde a diferencia inherente a todo ser humano y siempre en relación a un “sujeto de derecho”. Así, se arribó a una pregunta “¿cómo se genera al otro desde la carencia o la discapacidad? Pudiéndose vislumbrar en este aspecto, la posibilidad de pensar la “producción social de la discapacidad”, y frente a las concepciones de la carencia, contra argumentar desde la posición y convicción política de que “todos y todas tenemos la capacidad de habitar el mundo”.

Algunas de las personas que compartían las experiencias pusieron en palabras la existencia de prejuicios, prenociones, exceptivas que se generaron previo a ponerse en contacto con las personas destinatarias del proyecto “en territorio”; de esta manera, plantearon que uno de los cambios más potentes que podían registrar refiere a la transformación que se genera en la personas ese encuentro con “el otro”, que desbarata los prejuicios, cuestiona conocimientos dados y genera empatía y compromiso reales. Así, este encuentro con la otredad se convertía en posibilidad de transformación, tanto como en la experiencia por excelencia para el aprendizaje.

Se pudo poner en tensión entonces una instancia de encuentros horizontales que permitieron desbaratar el mito y los supuestos acerca de la universidad como espacio privilegiado y absoluto de producción de conocimiento socialmente válido; para dar lugar al reconocimiento de experiencias y trayectorias diferentes que habilitaban un encuentro entre saberes, y potenciador de las experiencias de extensión y vinculación.

Otro nudo emergente e interesante que se construyó durante la conversación tiene que ver con el contacto con culturas “no occidentales”; y con grupos que se constituye en un sistema cultural y de símbolos totalmente diferente y hasta antagónico al de la cultura occidental y judeo-cristiana; donde la experiencia de vinculación y cooperación parecía poner en contacto no ya dos grupos diferentes con realidades disímiles, sino, prácticamente, dos mundos. Y a partir de ahí cómo hacer coincidir, en las acciones, el respeto y la garantía de una perspectiva de derechos con el respeto de una cultura con su lógicas internas de relaciones. Principalmente, esta contradicción aparecía en aquellos proyectos que contemplaban un encuentro con poblaciones toba desde una perspectiva de género. Surge entonces la inquietud “¿Cómo hacer para ofrecer formas de “ser varón” y “ser mujer” respetando su cultura y desde un marco de derechos?”.

Obstáculos

Se menciona que la gestión de proyectos de esta índole implica planificaciones a corto y mediano plazo para el cumplimiento de tiempos, metas, objetivos y rendiciones, así como análisis y conclusiones. Estas planificaciones incluyen a diversos actores que aportan diferentes recursos, por lo que, un obstáculo que se vislumbra es el de cambio de gestiones gubernamentales, que modificaba los tiempos en término de iniciar nuevas gestiones y vinculaciones.

Así también, algunxs extensionistas registraban un obstáculo común a las experiencias que tenía que ver con la “reducción del número de participantes” que se daba en el proceso de convocatoria, ejecución y finalización.

Se menciona también que la mayoría de los proyectos se sostiene con presupuesto de las convocatorias nacionales e internas de las universidades, por lo que la escases de presupuesto es un verdadero obstáculo para las prácticas de vinculación y cooperación.

Es importante destacara, que algunas situaciones, condiciones o experiencias que se relatan en el conversatorio como “obstáculos y dificultades” adquieren a las veces sentido de oportunidad; podemos pensar allí aquellas dificultades que se mencionan en términos de “formaciones disciplinares acartonadas” y “encuentro entre sistemas de símbolos culturales diferentes y hasta antagónicos”; que aparece como un obstáculo generador de ansiedad y frustración pero se transforma en desafío, oportunidades y en la verdadera “materia prima” para la transformación intersubjetiva, el cuestionamiento al saber científico y en una incomodidad que habilita búsquedas incesantes y variadas que fortalecen y enriquecen a quienes participan. Lo mismo sucede con el obstáculo que significa la falta de curricularización de las perspectivas de género y derechos humanos, así como de prácticas de vinculación y cooperación con la comunidad y el territorio; pero los propios proyectos y prácticas apuestan y cooperan a dicha curricularización de las perspectivas y de la extensión.

Facilitadores

Como facilitadores aparecen:

- Sistematización de datos.
- Vinculación entre facultades y sectores.
- Las diferentes trayectorias que posibilitan un encuentro de saberes y enriquecimiento
- Apoyo de organizaciones de la sociedad civil
- Contar con espacio edilicio y voluntad política para la extensión.

Propuestas

En líneas generales, y en estrecha vinculación con los obstáculos y facilitadores, aparecen las siguientes propuestas:

- Disposición de recursos para la ejecución de proyectos y acciones de vinculación y cooperación con la comunidad y el territorio.
- Curricularización de acciones de cátedra, voluntariados y prácticas de extensión.
- Sistematización de datos.
- Curricularización de la perspectiva de género y DDHH.

Conclusiones

Las conclusiones que se detallan, forman parte de una construcción colectiva entre lo que las personas relatan de las experiencias y lo que la moderadora tomó para la devolución de las experiencias en general en el cierre del conversatorio.

De parte de la moderadora, la conclusión principal hizo referencia a que los obstáculos que se mencionan en las diferentes experiencias son de orden técnico y por lo tanto, con alta posibilidad de resolverse y afrontarse.-

Aparece como emergente sostenido el sentido de pensar el *encuentro* como la forma por excelencia para el aprendizaje y la transformación. Y un encuentro que no tiene sólo que ver con la escena de “vernors las caras”, sino también de encontrarnos entre pares y no tan pares desde infinidad de lugares que habilitan una política y una poética transformadoras. Y en ese sentido, poder dar cuenta de la potencia del aprendizaje en la diferencia, y el contacto y la experiencia con la diferencia del otrx como relación pedagógica por excelencia.

Desde este lugar, en el que encontrarse y aprender son las consignas que hacen de parangón de las experiencias extensionistas, lo inesperado es inherente y se convierte potencia para pensar, crear, creer y hacer en un “estar juntxs”. Y ese estar con otrxs en un hacer que nos convoca, articula complicitades

que nos hacen entender que todos y todas tenemos prejuicios, y eso no debe ser una limitante, sino más bien el punto de partida.

A su vez, las experiencias de cooperación y vinculación con el territorio, nos convencen de que el trabajo debe ser en red, de manera interdisciplinaria, interinstitucional e intersectorial; o no será.

En términos políticos y poéticos, podemos concluir diciendo que “TODXS TENEMOS LA CAPACIDAD (y el derecho) DE ESTAR EN EL MUNDO”.

Evaluación del moderador/comoderador/escritor

Existe una evaluación positiva de mi parte. En términos de la dinámica creo que fue interesante la posibilidad de una conversación y escucha atentas y horizontales; aun cuando los tiempos nos corren.

Creo que lo más rico del conversatorio fue la diversidad de experiencias, territorios y actores que participaron; así como la convicción del trabajo “con otrxs”. Lo que devino en consignas y apuestas esperanzadoras para la creación de mundos que puedan albergar todas las diferencias.

10 años del programa de educación universitaria en prisiones de la Universidad Nacional del Litoral. Balance y desafíos

*Barukel Guillermina
D' Amelio Carolina
Somaglia Maialen
Taboga Julieta
Zana Julieta*

Universidad Nacional del Litoral

RESUMEN

Desde el año 2005 funciona en ciertas Unidades Penitenciarias de la provincia de Santa Fe el Programa de Educación Universitaria en Prisiones a cargo de la Universidad Nacional del Litoral, el mismo está destinado a construir oportunidades para que las personas presas puedan estudiar una carrera universitaria. Con el fin de identificar sus principales aciertos y desafíos, presentaremos por un lado la historia de esta experiencia de intervención –cómo se desarrolló, qué efectos produjo y que vicisitudes enfrentó. Y por otro, a través de la voz de sus actores fundamentales –los estudiantes que actualmente se encuentran en el Programa- un recorrido por sus valoraciones en torno a la oferta académica del mismo, la modalidad, las condiciones, materiales y herramientas de los espacios en las prisiones y los beneficios y conflictos que este les produjo.

A pesar de que en el transcurso de estos 10 años del PEUP se ha conseguido institucionalizar algunos aspectos del funcionamiento del mismo, aún quedan muchos desafíos e interrogantes sobre los cuales continuar trabajando. Entre los logros alcanzados hasta el momento es posible destacar, a modo de síntesis, la mayor circulación de información sobre la existencia del Programa al interior

de las unidades penales, la disminución de obstáculos con los cuales se enfrentan las y los coordinadoras/es para el desarrollo de las actividades cotidianas, las sensibles mejoras en las condiciones materiales de las Aulas Universitarias, la multiplicación de la oferta académica y el acceso por parte de los estudiantes a los materiales necesarios para su desempeño académico.

Por otro lado, es posible mencionar una serie de asignaturas pendientes que resulta importante buscar efectivizar en el corto plazo. Entre estas podemos destacar la necesidad de reforzar el contacto con los coordinadores y docentes de algunas de las carreras ofrecidas con el propósito de que los estudiantes posean un vínculo más fluido con éstos, la incorporación de tutores específicos para cada carrera que asistan a las instituciones penales, asegurar una mayor presencia de las y los coordinadoras/es en las Aulas Universitarias, continuar mejorando las condiciones de los espacios antes mencionados, en lo que respecta a las condiciones edilicias en el caso de la UP 2 siendo éste un problema a abordar de manera urgente y en relación a la conexión a internet y a la cantidad de computadoras con las que cuentan los espacios universitarios de las tres instituciones penales, reflexionar y proponer soluciones en relación a las diferencias que se presentan

en el acceso al Aula Universitaria de la UP 1 entre estudiantes que viven en la Residencia Universitaria y quienes no residen en ésta, seguir apostando a la construcción de una grupalidad entre las personas privadas de su libertad que forman parte del Programa y generar un diálogo con la administración penitenciaria y los estudiantes con el propósito de impulsar transformaciones en las modalidades de resolución de conflictos desarrollados en las Aulas Universitarias.

OBJETIVOS

General:

Realizar un balance de los 10 años del Programa de Educación Universitaria en Prisiones de la UNL.

Específicos:

- Generar un diálogo con los distintos actores involucrados.
- Identificar aspectos problemáticos de este tipo de instancias educativas y de la modalidad aplicada.
- Proponer cambios en el programa para fortalecer las debilidades.

METODOLOGÍA

Para el presente trabajo recurrimos a la realización de entrevistas semiestructuradas a un grupo de estudiantes del Programa de Educación Universitaria en Prisiones de las Unidades Penitenciarias -UP- N° 1 y 2 de la Provincia de Santa Fe que se encontraban cursando y provenían de ingresos anteriores al año 2015 -momento en el cual se realizaron las entrevistas-, y que por lo tanto habían pasado un tiempo más prolongado en este marco. Se entrevistaron 18 estudiantes, 10 en la UP1 y 8 en la UP2. No se incluyeron estudiantes de la UP4 pues al momento de la realización de esta tarea no había estudian-

tes que no hubieran ingresado en este año lectivo en dicha prisión, pues la única persona que lo había hecho anteriormente se encontraba en libertad. Las entrevistas se llevaron adelante con el propósito desarrollar un balance sobre el funcionamiento del mismo a partir de la recuperación de las voces de los actores destinatarios de dicho Programa, las cuales consideramos fundamentales para comprender esta experiencia, evaluar nuestras prácticas y pensar modificaciones para un futuro cercano.

CONCLUSIONES

En el presente trabajo buscamos por un lado presentar la historia de esta experiencia de intervención -cómo se desarrolló, qué efectos produjo, qué vicisitudes enfrentó, etc. Se trata de un ejercicio que no está caracterizado por el distanciamiento que es posible construir en un proceso de investigación. Sin embargo, hemos tratado de eludir el tono apologético que resulta frecuente, en general, frente a las experiencias de intervención de las que se participa de algún modo. Por otro lado, hemos recogido a través de entrevistas con estudiantes que actualmente se encuentran en el Programa, la voz de estos actores que consideramos fundamental para acercarnos a la comprensión de esta experiencia.

Surgimiento del PEUP

Respecto a la reconstrucción histórica del Programa es posible mencionar que en el año 2005, junto con un grupo de docentes, graduados y estudiantes de la Universidad Nacional del Litoral y en relación con un grupo de personas privadas de su libertad, se inició una experiencia de intervención “modesta” en ciertas prisiones de la provincia de Santa Fe destinada a construir oportunidades para

que las personas presas –como procesados o condenados- puedan estudiar una carrera universitaria¹.

En la prisión de varones de la ciudad de Santa Fe –la Unidad Penitenciaria N2 definida comúnmente como “Las Flores” en función del barrio en el que se encuentra ubicada en el norte de la ciudad- un grupo de personas privadas de su libertad en los primeros años de la década de 2000 venían tratando de llevar adelante sus estudios universitarios –bajo la forma de alumnos libres- en la carrera de Abogacía de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional del Litoral. En función de haber conocido en este marco a algunos de estos estudiantes –y los problemas que enfrentaban- y de haber conocido –al menos en forma superficial e indirecta por algunos de sus participantes provenientes del mundo académico del derecho y las ciencias sociales- la experiencia del Programa UBA XXII desarrollado desde 1985 en ciertas prisiones dependientes del Servicio Penitenciario Federal (Pegoraro, 1993; 1997; UBA XXII, 2006), surgió la idea de tratar de construir en el marco de la UNL una iniciativa institucional que buscará abrir oportunidades para que las personas privadas de su

¹ A lo largo de estos años diversas personas han participado directamente en esta iniciativa colectiva trabajando en las diversas prisiones en las que el Programa se desenvuelve. Sus esfuerzos la han vuelto posible. Entre quienes contribuyeron en el pasado, debemos recordar a Alejandro Actis, Verónica Aimar, Leandro Mega, Vanina Ferreccio, Augusto Montero, Natacha Guala, Claudiana Peresón, Fabiana Rodríguez, Julia Aranda, Ignacio Grippaldi y Julieta Taboga. En la actualidad, llevan adelante esta tarea cotidianamente Guillermina Barukel, Julieta Zana, Carolina D'Amelio y Maialen Somaglia. A lo largo de estos años, Máximo Sozzo ha dirigido el Programa. En el CEMED de la UNL esta iniciativa fue recogida y apoyada activamente en todo este período, especialmente por Alejandra Ambrosino. Por supuesto, nada de esta iniciativa podría haberse llevado adelante sin la voluntad y la energía de las personas privadas de su libertad que en diversos momentos participaron de distintas maneras en este conjunto de acciones. Especialmente resultó crucial el rol de un grupo de personas privadas de su libertad en la prisión de varones de la ciudad de Santa Fe que constituyeron el motor inicial de la propuesta al interior de los contextos de encierro.

libertad pudieran realizar estudios universitarios, desarmando los obstáculos que en ese momento se les presentaban a quienes intentaban hacerlo. En el año 2004 comenzamos a llevar adelante conversaciones con ciertas áreas del Rectorado de esta casa de estudios acerca de esta cuestión –especialmente con la Secretaría de Extensión y la Secretaría de Programación Universitaria- y en paralelo, con la Dirección Provincial del Servicio Penitenciario de la Provincia de Santa Fe, que se encontraba en manos de un funcionario político que venía tratando de poner en marcha algunas reformas en un escenario institucional que estuvo caracterizado en esta provincia –como en el país, en general- desde el inicio de la transición a la democracia por unas fuertes persistencias y continuidades con los regímenes y lógicas autoritarios. A partir de estas conversaciones, en el mes de septiembre del 2004 se firmó de un convenio entre la Universidad Nacional del Litoral y el Gobierno de la Provincia de Santa Fe para la puesta en marcha del Programa de Educación Universitaria en Prisiones que sería financiado conjuntamente por ambos actores estatales.

En el marco de las conversaciones iniciales de aquel año 2004 planteamos la posibilidad de tratar de reproducir con respecto a algunas carreras de grado una mecánica similar a la del Programa UBA XXII, con el dictado de cursos en forma presencial en las prisiones por parte de los equipos docentes teniendo como destinatarios a las personas privadas de su libertad que se inscribieran en la UNL. Sin embargo, esta propuesta inicial no logró apoyo por parte de ninguno de los actores involucrados en estas negociaciones, tanto por parte de la universidad como del servicio penitenciario, en función de las complejidades logísticas y la necesidad de recursos económicos que tal dinámica implicaría. De esta forma, este Programa desde el inicio se propuso una meta menos ambiciosa: llevar a estos espacios una modalidad específica del Sistema de Educación a Distancia de la Universidad Nacional del Litoral adaptada a estas condiciones particulares. Los estudiantes inscriptos en el marco del Programa serían como cualquier otro estudiante a distancia de la UNL, recibirían sus materiales de estu-

dio, tendrían acceso a las diversas actividades a través de la plataforma virtual del Centro Multimedial de Educación a Distancia de esta casa de estudios y trabajarían con los equipos docentes de las diversas propuestas académicas a través de las herramientas de interacción de dicha plataforma. Ahora bien, a diferencia de los estudiantes a distancia en general, existiría en este caso un equipo de coordinadores del Programa que en cada contexto de encierro desarrollaría cotidianamente una serie de actividades de carácter presencial con los estudiantes privados de su libertad. Estas actividades presenciales serían: a) generación de instancias de capacitación y asistencia en lo referido a la plataforma de UNL Virtual y de la modalidad de educación a distancia; b) asistencia en la realización de los diversos trámites administrativos que implica ser estudiante a distancia (inscripción en cursos, exámenes, etc.); c) construcción de un vínculo reforzado con los equipos docentes de las diversas propuestas académicas a distancia que se ofrecerían en el marco del Programa a los fines de complementar las herramientas de interacción previstas en la plataforma de UNL Virtual con otro tipo de instancias; y d) desarrollo de tareas de diálogo y negociación con las autoridades y funcionarios penitenciarios en todo lo relativo a los espacios universitarios en cada prisión y al acceso a ellos de los estudiantes privados de su libertad. De allí que desde el inicio se buscó para desempeñar estas complejas tareas de diversa naturaleza a docentes y graduados que tuvieran un especial interés en la temática de la prisión y participaran en acciones de investigación y extensión relacionadas con los estudios sociales sobre el sistema penal dentro de esta casa de estudios.

Se acordó implementar el Programa en tres instituciones penales. Por un lado, en la Unidad Penitenciaria N1 de la ciudad de Coronda y en la Unidad Penitenciaria N2 de la ciudad de Santa Fe, las dos prisiones de varones más importantes en aquel entonces desde el punto de vista cuantitativo del territorio provincial -1500 y 600 detenidos, respectivamente, al momento de iniciarse el Programa. En ambas se pactó que funcionaría un

espacio edilicio específicamente dedicado a esta actividad denominado Aula Universitaria, que contaría con suficientes equipos informáticos conectados a Internet para la realización de las actividades educativas de acuerdo al número de estudiantes en cada uno de ellos. Por otro lado, se acordó que en el caso de la Unidad Penitenciaria N4 de la ciudad de Santa Fe, la prisión de mujeres del centro-norte del territorio provincial –y que poseía al momento de iniciarse el Programa una población total de 48 detenidas-, se abriría la posibilidad de que las mujeres privadas de la libertad que resultaran interesadas en comenzar a cursar sus estudios universitarios pudieran asistir al Aula Universitaria de la Unidad Penitenciaria N2. En cada prisión trabajarían dos coordinadores del Programa.

En el acuerdo originario entre la UNL y las autoridades políticas de las que dependía el Servicio Penitenciario –en ese momento, Ministerio de Gobierno, Justicia y Culto- se estableció que las aulas universitarias serían espacios autónomos al interior de las prisiones, en los que no ingresarían funcionarios penitenciarios, que los estudiantes privados de su libertad deberían poder acudir siempre a ellos en los horarios que se pactaran en cada prisión y que deberían contar con suficiente tiempo para el desarrollo de las actividades que significaba la educación universitaria –aunque no se estableció de antemano un horario de funcionamiento lo que dio lugar a una serie de controversias entre el Programa y el Servicio Penitenciario en ambas prisiones. Por otro lado, se estableció explícitamente que la posibilidad de estudiar en al UNL iba a estar abierta a todas las personas privadas de su libertad, condenados o procesados, que quisieran hacerlo y cumplieran con los requisitos establecidos, en general, por la institución universitaria –incluyendo la posibilidad de acceso sin título secundario de acuerdo a los establecido en el artículo 7 de la Ley de Educación Superior-. Se pactó explícitamente, que en tanto ejercicio de un derecho esta posibilidad no debería ser coartada, ni permanente ni temporariamente, como consecuencia de decisiones de las autoridades penitenciarias, tanto en lo que se refiere al régimen progresivo como al régimen discipli-

nario regulados en la Ley de Ejecución de las Penas Privativas de la Libertad (Ley 24660) – este compromiso inicial va a ser también otro eje de controversias y conflictos entre el Programa y el Servicio Penitenciario–.

El Programa de Educación Universitaria en Prisiones fue formalizado al interior de la Secretaría de Programación Universitaria de la UNL en noviembre de 2004 y en su documento fundacional se establecía fuertemente la idea de que el mismo nacía para garantizar el derecho a la educación superior de las personas privadas de su libertad –al menos en las prisiones a las que el mismo llegaba con sus actividades. Esto implicaba alejarse de cualquier residuo de ideología “tratamental” o “correcional” que identificaba a la educación en contextos de encierro, de cualquier tipo, como un mecanismo para lograr la “rehabilitación” o “resocialización” del preso. Pero, al mismo tiempo, expresaba la visualización de esta iniciativa como una instancia –asumida como limitada en sus alcances, claro está– de lucha contra la degradación de los seres humanos y contra la producción y reproducción de la desigualdad y la exclusión social que constituyen propiedades estructurales de la prisión.

Evaluación del PEUP

Luego de haber presentado la historia del surgimiento del PEUP, buscaremos presentar a continuación los principales aspectos identificados a partir de recuperar las voces de los estudiantes sobre la iniciativa del Programa en estos últimos 10 años. Los ejes sobre los cuales basamos la construcción de esta evaluación son: Ingreso al Programa, oferta académica, modalidad a distancia, acceso de los estudiantes al Aula Universitaria, vínculos y conflictos, cambios en el PEUP y evaluación del Aula Universitaria.

En relación al primer eje mencionado –ingreso al PEUP– podemos señalar que al consultarle a los entrevistados por las razones fundamentales por las cuales habían decidido ingresar al PEUP nos encontramos con diversos argumentos. En primer lugar, éstos

señalaron que la universidad aparece como una alternativa que evita “estar todo el día en el pabellón sin hacer nada”, “aprovechar el tiempo en algo productivo”. En segundo lugar, sostuvieron que estudiar en la universidad podría mejorar sus expectativas laborales una vez que vuelvan al “afuera”. También mencionaron en algunos casos que estudiar una carrera universitaria es algo valioso en sí mismo, como parte de un “progreso personal”. En tercer lugar, se reconoce además el hecho de que estudiar trae ciertos “beneficios”, en el marco del régimen de premios y castigos que está estructurado formal e informalmente en la prisión. En cuarto lugar, pudimos identificar que la mayoría de los entrevistados acuerdan con que, la población privada de su libertad actualmente, saben que cuentan con la posibilidad de estudiar en la universidad. En quinto lugar, puede mencionarse que varios de los alumnos señalaron que el pabellón en el que cada persona se encuentra alojada puede representar un límite a la posibilidad de estudiar. Esta percepción marcaría la persistencia de cierto límite a la difusión de la posibilidad de ejercer plenamente el derecho a la educación superior en estos contextos de encierro, problema con el que PEUP de la UNL batalla desde el inicio de sus actividades en estos escenarios. Particularmente en la UP1 estas voces marcaron especialmente las diferencias que se dan entre los pabellones “de conducta” y los “de ingreso” y “evangélicos”². La identificación de estas percepciones resulta un indicador de la necesidad de seguir generando un esfuerzo sistemático por parte de todos los actores involucrados para evitar que se obstaculice dicha posibilidad para cualquier persona que cumpla con los requisitos exigidos por la normativa que regula la educación universitaria.

² Algo similar ha sido señalado por algunos de los estudiantes de la UP1 con respecto a quienes viven en el Ala Norte, en comparación con quienes viven en el Ala Sur, apuntando que la distancia espacial generaría más dificultades para que la información acerca de la posibilidad de inscribirse en el PEUP llegue oportunamente lo que generaría que algunas personas no puedan hacerlo efectivamente.

Respecto del segundo eje abordado -oferta académica³- podemos destacar en primer lugar, que algunos entrevistados han manifestado ver en la carrera elegida “algo viable para trabajar”. Unos pocos optaron por los cursos de formación profesional que podían hacer debido a la posibilidad de cumplir con los requisitos que la UNL tiene para la admisión. En algunos casos, la elección de la carrera se relaciona a cursos o instancias educativas previas vinculadas al eje de la carrera que se encuentran realizando. Algunos estudiantes que actualmente se encuentran cursando carreras, realizaron primero un curso de formación profesional en el marco del PEUP, lo concluyeron y posteriormente decidieron anotarse en la misma. En segundo lugar, podemos señalar que quince de los dieciocho entrevistados manifestaron encontrarse a gusto con la carrera que han elegido y consideran que las carreras efectivamente producen una buena formación. Sólo tres valoraron de manera negativa la carrera que están haciendo y algunos de los estudiantes han considerado “escasa” la oferta académica del PEUP y sugieren la incorporación de más cursos y carreras para enriquecerla. En este sentido podemos considerar que en los últimos años, la oferta académica se viene multiplicando, especialmente a través de la incorporación de los Cursos de Formación Profesional que han ampliado sustantivamente las posibilidades para que las personas privadas de su libertad puedan acceder al espacio universitario. Sin embargo sería interesante seguir trabajando en esta dirección en el futuro inmediato.

³ Para el año 2016 la oferta académica del PEUP estuvo compuesta por: Bachiller Universitario en Ciencias Jurídicas y Sociales; Curso de Formación Profesional: Armado, Configuración y Mantenimiento de PC; Tecnicatura en Composición de Parques y Jardines; Tecnicatura en Interiorismo y Decoración; Tecnicatura en Informática aplicada al Diseño Multimedia y de Sitios Web y Tecnicatura en Bibliotecología. Exceptuando el Curso de Formación Profesional cuya duración es de 6 meses, las demás carreras de pre-grado ofrecidas, tienen una duración que oscila entre 5 y 6 cuatrimestres y otorgan título universitario de validez nacional.

En relación al tercer eje podemos mencionar en primer lugar, que los estudiantes realizaron valoraciones tanto positivas como negativas respecto a la modalidad de educación a distancia que se ofrecen en el marco del PEUP. Algunos estudiantes coinciden en argumentar que la misma les permite administrar el propio tiempo de estudio, lo cual resultaría algo bueno. En paralelo, sin embargo, la demanda por la presencia física de docentes como en una modalidad presencial o semipresencial fue recurrente y dos de los entrevistados se expresaron, de manera terminante, en forma negativa respecto a la misma. Por otro lado, pudimos identificar que cinco entrevistados manifestaron no haber tenido ninguna dificultad con esta modalidad de estudio, pero los demás entrevistados si señalaron algunas. En este sentido podemos señalar que en algunos testimonios en la UP1 se señala críticamente la falta de respuesta por parte de los docentes a los requerimientos y preguntas realizadas por los estudiantes, e incluso algún entrevistado señaló también la no respuesta de los docentes como problema, pero remarcó que los tutores del sistema si respondían adecuadamente⁴. En segundo lugar pudimos identificar que varios estudiantes señalaron algunas modificaciones que consideraban necesario realizar en la forma en que el Programa se lleva a cabo, planteando una serie de sugerencias. Entre las modificaciones propuestas por los entrevistados se menciona la posibilidad de contar con tutores “específicos” de carácter presencial para cada carrera, es decir, que se incorporen estudiantes avanzados o graduados que los acompañen cuando ellos se encuentran frente dificultades de contenidos. Otro grupo hizo referencia a la posibilidad de que los coordinadores vayan más seguido al aula universitaria, especialmente en la UP2 en donde los coordinadores tienen

⁴ Ha aparecido también frente a esta pregunta la referencia a las dificultades en el servicio de internet que se experimentan especialmente en la UP1 y que dificultan cumplir con determinados deberes, especialmente en lo que se refiere a entrega de trabajos finales y exámenes que deben resolverse por esta vía.

que además atender a los estudiantes de la UP4. Otros entrevistados manifestaron que un seguimiento “más de cerca” sería de suma utilidad. En este sentido, se apunta concretamente al rol de los docentes en la modalidad a distancia. Otro de los entrevistados enfatizó que sería pertinente una mejora en cuanto al formato del material para la modalidad a distancia, y otro señaló la necesidad de incorporar también carreras largas que brinden otras posibilidades de salida laboral una vez concluidas cuando las personas recuperen su libertad. Dichas recomendaciones fueron consideradas de gran importancia por los miembros del PEUP y se establecieron como metas a buscar cumplir en un corto plazo.

El cuarto eje abordado se encuentra vinculado a uno de los problemas fundamentales que el PEUP enfrentó desde su mismo nacimiento, que fue el de garantizar el acceso de los estudiantes privados de su libertad a las Aulas Universitarias, así como su permanencia en dicho ámbito por un lapso de tiempo adecuado para el cumplimiento de sus tareas. En relación a este eje nos fue posible identificar diferencias significativas entre ambas prisiones de acuerdo a la voz de los estudiantes. Por un lado, en la UP1 puede distinguirse entre las experiencias de los que no se encuentran alojados en la Residencia Universitaria de los que sí lo están. Los estudiantes mencionaron que si bien las coordinadoras junto con los estudiantes establecen un cronograma en el cual se fijan los días y los horarios en que éstos asisten al aula, el mismo no siempre es respetado y en reiteradas ocasiones no los buscan al horario acordado, haciéndolo en algunos casos antes del horario establecido y otras veces después. A diferencia de éstos, los estudiantes alojados en la Residencia Universitaria señalaron que su acceso es frecuente y adecuado. En el contexto de la UP2, seis de los ocho entrevistados manifestaron llegar y retirarse solos del aula. Uno de los entrevistados de esta unidad señaló que en el recorrido de su pabellón al Aula Universitaria es requisado por el servicio penitenciario. Otro de los entrevistados destacó también que ciertas guardias establecen limitaciones en el ingreso y egreso del aula, no permitiéndoles una vez que se

retiran del espacio volver a ingresar en el transcurso del mismo día. Como se observa, aún existen elementos que es indispensable mejorar en relación a este punto, siendo en la UP1 donde parece adquirir un carácter más problemático, en función de las sensibles diferencias entre quienes viven en la Residencia Universitaria y quiénes no.

Respecto del quinto eje indagado –vínculos y conflictos- podemos señalar que la mayoría de los estudiantes de ambas prisiones manifestaron tener buena relación entre los compañeros. Específicamente los estudiantes de la UP1 sostuvieron no haber tenido dificultades para integrarse al grupo ni al espacio del aula universitaria. En el contexto de la UP2, si bien tres de los entrevistados señalaron no haber tenido dificultades para integrarse al grupo, otros dos estudiantes identificaron ciertas dificultades para hacerlo con el grupo de estudiantes que asistían al aula desde años anteriores. Éstos destacaron que, quienes vienen participando del espacio mantienen cierta distancia con los ingresantes, pero que con el transcurso del año académico, esta última logra debilitarse.

Por otro lado, al consultar a los estudiantes sobre el desarrollo de conflictos en el Aula Universitaria, se identificaron distintas respuestas. Tres de los entrevistados de la UP1 y uno de los entrevistados de la UP2, manifestaron que desde que comenzaron sus carreras no se produjeron conflictos entre los estudiantes. Dos de los entrevistados de la UP1 señalaron también que, el acceso al aula es considerado como un beneficio, y que se aprende a compartir los elementos y herramientas de trabajo y se busca evitar la generación de conflictos, para no dejar de pertenecer al mismo. A diferencia de éstos estudiantes, tres de los entrevistados de la UP1 y siete de los de la UP2 señalaron que se han desarrollado conflictos relacionados a la convivencia en el espacio del Aula Universitaria, especialmente por el uso de las computadoras pero también asociados a estados de ánimo y problemas personales. A su vez, al indagar sobre la forma de resolución de los conflictos también se identificaron distintas respuestas. Los entrevistados de la UP2 señalaron que cuando los conflictos son de baja

intensidad se resuelven entre los mismos estudiantes. Pero en algún caso se ha llegado a una situación extrema en la que se ha procedido a expulsar a la persona que lo generaba, en el marco de una negociación con las autoridades penitenciarias. Este accionar es interpretado por los entrevistados como una forma de cuidar el espacio. En la UP1 se destacaron distintas formas de solución de los conflictos. Por un lado, algunos manifestaron que los mismos se resuelven entre los estudiantes o entre los estudiantes y los empleados del servicio penitenciario encargados de llevar los estudiantes al aula, buscando conjuntamente con éstos coordinar la asistencia de los involucrados en horarios distintos. En algún caso extremo se señala que se ha resuelto la suspensión de la asistencia de alguno de los involucrados, al igual que en la UP2, como una forma de cuidar y sostener el espacio.

A partir de lo anteriormente señalado es posible considerar que la construcción de una grupalidad en la que reine la cooperación y la solidaridad entre las personas privadas de su libertad en torno al Aula Universitaria no resulta una tarea sencilla pues, la misma dinámica de la vida en la prisión, genera constantemente efectos en un sentido inverso. Parece una ingenuidad pensar en la inexistencia de conflictos en este marco. Pero algunas de las maneras de gestionarlos, aun cuando resaltada en todas las voces como excepcionales –por ejemplo, la expulsión-, plantean interrogantes complejos. Parece esta otra asignatura pendiente que desde el nacimiento del PEUP no se abordó detallada y adecuadamente, pero en la que resulta indispensable generar un diálogo con la administración penitenciaria y los estudiantes privados de su libertad.

En relación al sexto eje abordado –cambios en el PEUP- los entrevistados señalaron en primer lugar que, con el transcurso del tiempo se llevaron adelante transformaciones en el programa: de la plataforma virtual, de los coordinadores, de la oferta académica –destacando que la Tecnicatura en Higiene y Seguridad Alimentaria dejó de ofrecerse. Puntualmente en el caso de la UP1 mencionaron que el espacio del aula en la actualidad

cuenta con más computadoras y está en mejores condiciones, lo cual significa para los estudiantes que las autoridades invierten en el mismo, respondiendo a sus pedidos. También se menciona como un cambio positivo el aumento de horas que pueden permanecer en el Aula Universitaria los estudiantes que no se encuentran alojados en la Residencia Universitaria. En el caso de la UP2 hicieron referencia a las modalidades de trabajo y los códigos de convivencia en el aula, señalando cambios tanto por parte de las coordinadoras como de los presos que forman parte de la misma. En segundo lugar, once de los entrevistados consideraron que con el tiempo más detenidos se interesan en estudiar en la universidad, y señalaron que dicho aumento puede relacionarse a que se observan buenos resultados en cuanto a la capacitación de los que lo están haciendo, a que el PEUP es visto como un espacio de progreso. Por otro lado cuatro entrevistados de la UP1 destacaron que este aumento puede explicarse también debido a que en la actualidad, las autoridades permiten una mayor difusión de la información sobre la posibilidad de estudiar carreras universitarias, lo cual generó que el acceso deje de estar reservado para unos pocos y, por el contrario, más presos comiencen a conocer de su existencia y a asistir al espacio. En tercer lugar, los entrevistados de ambas prisiones señalaron también que algunos detenidos se interesan en estudiar por los beneficios de “la ley de estímulo educativo” –Ley n° 26.695-. Sin embargo, en el caso de los entrevistados de la UP1, algunos consideran que, si bien esta ley incentiva a los detenidos a inscribirse, luego su interés se sostiene debido a que en el espacio universitario interactúan con personas que no ven habitualmente, a que asistir al mismo les permite salir diariamente de sus pabellones, cambiar su forma de pensar, asignarle otro significado a las cosas que suceden en el contexto en el cual se encuentran, cuidar su conducta, ocupar el tiempo, utilizar menos drogas, evitar peleas y cambiar la forma en que se vinculan con los demás. En cuarto lugar, seis de los entrevistados de la UP1 considera que el número de interesados en realizar una carrera universitaria se mantiene constante cada año. Destacan que, si bien cada año se inscribe un número

significativo de personas, el mismo disminuye con el transcurso del año académico. Las principales causas de abandono mencionadas fueron la falta de tiempo, constancia o intención de estudiar, la dificultad en ciertos casos para acceder al aula, los problemas personales y aquellos nacidos del propio encierro. En quinto lugar, algunos de los entrevistados señalaron como beneficioso que se incrementa el número de estudiantes debido a que todos tienen el derecho a estudiar y es positivo para las personas privadas de su libertad formar parte del espacio universitario. Estos entienden además que la incorporación de nuevos estudiantes puede generar beneficios vinculados a la ampliación del espacio y a la asignación de materiales y herramientas de estudio de parte de las autoridades, como así también que éstas respondan a los pedidos de los estudiantes. A diferencia de éstos, la mitad de los estudiantes de la UP2 señalaron, en cambio, que la incorporación de estudiantes nuevos al Aula Universitaria es perjudicial para la misma, debido a lo reducido del espacio físico, que se generan roces, no alcanzan las computadoras y estarían prácticamente hacinados.

Finalmente respecto al séptimo eje estudiado –evaluación del Aula Universitaria- podemos mencionar que en los relatos de diez entrevistados de la UP1 y de cuatro de la UP2 se identifica al Aula como un espacio positivo. Esta valoración se vincula en las dos prisiones a los beneficios que a juicio de los entrevistados se obtienen por formar parte del PEUP. Es posible distinguir en sus relatos, distintos tipos de consecuencias positivas. En primer lugar, para los estudiantes de las dos prisiones, acudir al Aula Universitaria les permite “ocupar la mente”, “recrearse”, “despejarse”, “pensar diferente en el contexto en el cual se encuentran”, “aprender a respetar al otro”, salir del encierro del pabellón y participar de otro tipo de ámbito, entendiendo a éste en tanto “espacio donde salís en libertad un rato”. Dicho beneficio fue asociado también a la posibilidad de encontrarse con detenidos de otros pabellones, a la generación de vínculos diferentes a los construidos en los pabellones e incluso, especialmente en los entrevistados de la UP2 a la constitución de un grupo con identidad

propia –en sus palabras, “como una familia”-. En estos relatos se enfatiza a la participación en el Aula Universitaria como una herramienta para resistir los efectos negativos del encarcelamiento, la prisionización.

En segundo lugar, algunos estudiantes de ambas prisiones señalan a la participación en el PEUP como una fuente de mayor fuerza en la vida en la prisión. A su criterio, ser estudiantes universitarios les facilita el diálogo con las autoridades y guardias y les permite estar más pertrechados en esta relación. Esto a su vez se conecta con algo señalado recurrentemente en ambas prisiones –y ya apuntado anteriormente- que está vinculado al hecho de que estudiar en la universidad impacta en la mirada que las autoridades penitenciarias y judiciales tienen de las personas privadas de su libertad, mostrando que están avanzando y quieren cambiar, lo que influye positivamente en las evaluaciones y decisiones que aquellos toman en el marco del régimen de progresividad y les permite acceder a situaciones y oportunidades positivamente valoradas, especialmente si logran completar un año académico o concluir una carrera.

En tercer lugar, los estudiantes de las dos prisiones destacaron que la participación en el espacio del Aula Universitaria les permite conectarse con el “afuera”, pues les posibilita relacionarse con personas externas a la prisión, como las coordinadoras, así como también comunicarse con sus familias a partir de tener acceso a las computadoras y a internet.

En cuarto lugar, los estudiantes de ambas prisiones mencionan que participar en el espacio universitario les permite capacitarse y obtener conocimientos, lo que podría ser muy útil una vez que recuperen la libertad en relación con la posibilidad de obtener un trabajo –algo especialmente enfatizado por los estudiantes de la UP2-.

Finalmente, en el caso de los estudiantes de la UP1 señalaron como un beneficio la posibilidad de estar alojados en la Residencia Universitaria. Quienes se encuentran viviendo en este ámbito, consideran que el mismo es un lugar de privilegio debido a que allí poseen mejores condiciones de vida –les asig-

nan habitaciones individuales, les permiten ingresar cosas que en otros pabellones no se permiten como computadoras personales, tienen mejor convivencia con los demás estudiantes allí alojados, mejor vínculo con los celadores y mayor libertad que en los demás pabellones de la prisión-. Destacaron también que al estar alojados en ese ámbito, sus visitas atraviesan un procedimiento diferente al que habitualmente poseen las visitas de detenidos alojados en otros pabellones y son recibidas en un lugar privilegiado.

Además de la identificación de diversos efectos positivos, unos pocos estudiantes hicieron referencia a que estudiar en la universidad les trajo ciertos perjuicios para su vida en la prisión. Uno de los estudiantes de la UP1 señaló que los detenidos alojados en “pabellones iglesia” tienen más dificultades por el modo en que están organizados esos ámbitos, porque deben cumplir con ciertas actividades propias de su funcionamiento en relación con el culto. Y acudir al Aula Universitaria le habría generado dificultades en este sentido. Otro de los entrevistados destacó que, en los inicios del PEUP, los estudiantes eran vistos por el resto de la población penal como acomodados o incluso se creía que debían pagar para acceder a este ámbito. En el contexto de la UP2, dos de los entrevistados manifestaron, que los demás detenidos que no estudiaban demostraban cierto rechazo hacia los que asistían al aula universitaria.

Como vemos, las perspectivas de los estudiantes en cuanto al significado de la participación en el PEUP no coinciden perfectamente entre si y pueden variar con respecto a los objetivos que el PEUP se ha dado desde su nacimiento. Un elemento aparece como peculiarmente problemático y nos interroga críticamente: la posibilidad de que la participación de las personas privadas de su libertad en el PEUP sea absorbida completamente en el sistema de premios y castigos que regula formal e informalmente la vida en la prisión, transformándose en una simple instancia más de esta dinámica perversa. En este sentido consideramos como un indicador negativo que el ingreso al PEUP esté sometido a las estrategias de diferenciación de la población privada de su libertad por parte de la

administración penitenciaria orientada a su gobierno y no responda a un reconocimiento del carácter universal del derecho a la educación que poseen los ciudadanos privados de su libertad. Por otro lado, la funcionalización de la educación universitaria a los fines de avanzar en el régimen progresivo, es otro aspecto de esta misma cuestión con la que desde el inicio de esta intervención se supo que se debía lidiar como un elemento acechante y constante, pero que la reciente reforma legal ha fomentado y reforzado y aparece lógicamente en las perspectivas de los estudiantes. Por último, la existencia especialmente en la UP1 de una fuerte diferenciación entre quienes residen en la Residencia Universitaria y quienes no en cuanto a sus condiciones de vida pero también de estudio, señalada como un beneficio en las voces de algunos estudiantes de dicha prisión, nos plantea un interrogante acerca de su legitimidad y a los criterios que emplea la administración penitenciaria para generar dicha diferenciación.

RESULTADOS LOGRADOS

Consideramos que a partir del desarrollo del presente trabajo pudimos en primer lugar, tener conocimiento de la perspectiva de los estudiantes sobre el funcionamiento del programa, lo cual nos permite evaluar nuestras prácticas y repensarlas hacia el futuro. En segundo lugar, a partir de este trabajo conseguimos efectivizar cambios concretos en el programa, relacionados a las problemáticas planteadas por los estudiantes que forman parte del espacio, entre los cuales podemos mencionar la ampliación del aula universitaria, la adquisición de nuevas computadoras, y la ampliación de la oferta académica, entre otras. Finalmente, esta instancia de balance que nos permitió conocer las percepciones de los estudiantes sobre el Programa y de este modo identificar y sistematizar las problemáticas que actualmente se presentan en el mismo, nos impulsó a iniciar un canal de diálogo con las autoridades penitenciarias con el fin de abordarlas.

BIBLIOGRAFÍA

- Ghiberto L., Sozzo M.: Educación en contextos de encierro en la ciudad de Santa Fe. Informe de Monitoreo sobre las Unidades Penitenciarias N° 2 y 4. Agosto 2013. Observatorio Prisión y Derechos Humanos. Universidad Nacional del Litoral. Programa Delito y Sociedad.
- Guala Natacha, Peresón Claudiana, Actis Alejandro, Rodríguez Fabiana, Aranda Ma. Julia y Montero Augusto. La experiencia del Programa de Educación Universitaria en Prisiones de la Universidad Nacional del Litoral. Ponencia presentada en Universidad Nacional de Cuyo IV Congreso Nacional de Extensión Universitaria. IX Jornadas Nacionales de Extensión Universitaria Compromiso social y calidad educativa: desafíos de la extensión, Año 2010.
- Sozzo, M.: “Contra la degradación. La experiencia del Programa de Educación Universitaria en Prisiones, Universidad Nacional del Litoral”, en Gutiérrez, M. H. (coord.): Lápices o Rejas. Pensar la actualidad del derecho a la educación en contextos de encierro. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Del Puerto, 2012. Págs. 41-64.

Aportes de la orientación educativa laboral en contextos de encierro

*Chá, Rita Teresita
Quiroga, Mariela*

Universidad Nacional de La Plata

RESUMEN

“VOLVER A ELEGIR. Elaboración de proyectos con jóvenes privados de su libertad” es un proyecto de extensión que reconoce antecedentes en diferentes propuestas, destinadas a trabajar la temática de la Orientación con poblaciones en condiciones de alta vulnerabilidad psicosocial, en el marco del Centro de Orientación Vocacional Ocupacional de la Facultad de Psicología, UNLP.

Este proyecto constituye un importante antecedente en la temática de la Orientación en contextos no habituales. A través de estrategias específicas de la especialidad, tiene como objetivo brindar herramientas que permitan, a jóvenes privados de su libertad, desatar procesos de reflexión que generen condiciones de posibilidad para la elaboración de proyectos de vida y contribuyan con las necesidades de reinserción comunitaria de los mismos, al egreso de las instituciones.

El proyecto fue acreditado por primera vez por el Centro de Extensión a la Comunidad de la Facultad de Psicología, durante el 2014/2015. Durante 2016, fue nuevamente acreditado por la Secretaría de Extensión de la UNLP, por lo cual se continúa, a la luz de los aprendizajes y conocimientos adquiridos en la primera experiencia de implementación.

En la primera de estas experiencias participaron 38 jóvenes entre 18 y 25 años privados de su libertad, incluidos en el “Programa integral de Asistencia y Tratamiento de Jóvenes Adultos”, en cuyo marco y como uno de sus componentes, se incluyó nuestro trabajo.

Se concibió sustentado en tres dimensiones: una de trabajo directo con los jóvenes seleccionados, a través de talleres de orientación vocacional ocupacional; otra de vinculación con la familia o referentes significativos de los jóvenes; y la tercera, de relevamiento de información de interés vinculada al Trabajo, la Educación, la Salud y las Políticas Sociales con especial énfasis en el territorio de procedencia de los mismos.

Los principales méritos de esta primera implementación, fueron:

- El fortalecimiento de la relación entre el Servicio Penitenciario Bonaerense y la Universidad, con interés explícito y ampliado de replicabilidad, que se concreta en su continuidad con otros jóvenes en el presente año en las mismas Unidades Penitenciarias.
- El trabajo directo realizado con los jóvenes, en que se logró un espacio para revisar y reflexionar acerca del pasado (elecciones pasadas, historia personal); presente (intereses, deseos, fortalezas, debilidades) y futuro (opciones al momento de egreso de la institución). Al finalizar el proceso la mayoría de los mismos pudieron esbozar un proyecto personal futuro y delimitar algunas líneas de acción para concretarlo.
- La concreción de una base de datos informativa en los campos de Salud, Educación, Trabajo y Políticas Sociales
- Las cuestiones pendientes y a revisar, contempladas en esta segunda experiencia:

- La intervención con “las visitas”, es decir aquellas personas significativas en la vida de los jóvenes.
- La creación y ampliación redes sociales existentes, que den apoyo a cada uno de los sujetos, fortaleciendo su inclusión social.
- La inclusión de profesionales de otras disciplinas.
- El seguimiento, evaluando el impacto del proyecto sobre los participantes directos, y sobre las comunidades.
- Los criterios de selección de los participantes, fundamentalmente el territorio de procedencia y que estén próximos a su excarcelación.

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo reconoce sus primeros antecedentes en diversas propuestas programáticas desarrolladas en el marco del Centro de Orientación Vocacional Ocupacional de la Facultad de Psicología (UNLP), destinadas a trabajar la temática de la Orientación con poblaciones en condiciones de alta vulnerabilidad psicosocial. De estos numerosos trabajos, se desprende el proyecto denominado “Volver a elegir; elaboración de proyectos personales con jóvenes privados de la libertad”, acreditado y subsidiado por el Centro de Atención a la Comunidad de dicha Facultad, y desarrollado durante el período agosto 2014 / junio 2015. En 2016 fue nuevamente acreditado por la Secretaría de Extensión de la UNLP, encontrándose actualmente en pleno proceso de implementación en Unidades Penitenciarias de la Ciudad de La Plata.

Como todo proyecto va sufriendo reconfiguraciones y replanteos. Las intervenciones que fueron dándole cuerpo a las ideas originales, se van adecuando a los escenarios juveniles en permanente modificación y al devenir de las propias instituciones carcelarias en las que trabajamos, así como a las evaluaciones realizadas durante la primera implementación. A continuación se desarrollará la fundamentación de esta propuesta, sus objetivos, metodo-

logía y principales resultados. Finalmente se presentarán algunas reflexiones y se delimitarán posibles líneas para el trabajo en futuros proyectos de extensión e investigación.

FUNDAMENTACIÓN

Tomando los datos del Servicio Penitenciario Bonaerense correspondientes al año 2014 sabemos que el 96% de los detenidos son del sexo masculino, y que el 27% de ellos, son jóvenes adultos de entre 18 y 24 años (SNEEP, 2014). Si nos detenemos en los datos educativos, observamos que de la población total, solo un 43 % tiene el nivel primario completo como máximo nivel educativo alcanzado. Y solo el 5% ha finalizado los estudios secundarios. Por otro lado, al momento de su detención el 85 % estaba desocupado o realizaba trabajos de tiempo parcial. El 51 % del total declaró que no tenía en ese momento ni oficio ni profesión. Asimismo, cuando ponemos en relación estos datos con los que nos hablan del tipo de delito, vemos que del total, más de la mitad de hechos delictuosos registrados, corresponden a delitos contra la propiedad, robo y/o tentativa de robo.

El análisis de estos datos, nos permite afirmar que la mayoría de los jóvenes detenidos en las cárceles bonaerenses, proceden de contextos de pobreza y marginación y que las desigualdades sociales, educativas y laborales condicionan y conducen a un circuito de escasas oportunidades vitales. Existe, en definitiva, lo que se conoce como un circuito carcelario: el encarcelamiento no es aislado, sino que responde a la construcción de trayectorias de vida vulnerables, desde un conjunto de instancias selectivas que colocan a estos jóvenes como “productores de riesgo” en detrimento de su condición de sujetos de derechos.

Asimismo, la gran mayoría de estos jóvenes privados de su libertad, carece de un proyecto personal al momento de su excarcelación, lo piensan esporádicamente, pero en general transitan el duro cotidiano atravesados por un único deseo/necesidad/ objetivo, que es salir del lugar de encierro. Existe en principio pensamiento casi mágico y aún podría-

mos suponer idealizado, en relación a los que están “afuera” y por lo general este contexto vincular está atravesado por los mismos condicionantes y vulneraciones de derechos que ellos. Frente a la ausencia de espacios oportunos de trabajo que acompañen una posibilidad de plantearse el “después de este lugar”, es frecuente que continúen circulando por caminos que parecen cerrados a nuevas trayectorias, y que vuelvan a entrar en conflicto con la ley.

El proceso de reinserción socio-comunitaria y familiar es un proceso difícil. Los motivos son innumerables, desde la propia organización del sistema penitenciario que se vuelve sumamente iatrogénico, hasta las condiciones sociales y materiales donde vuelven casi como destino (Crespi & Mikulic 2014). Desesperanzados desde el imaginario social que los estigmatiza y correlativamente urgidos sólo por la necesidad de volver a ser libres, y sin adecuados espacios para reflexionar lo que significa cuidar de esa condición de libertad una vez que la pueden lograr, el círculo vital se encuentra en muchos casos cerrado sobre sí mismo.

Tomando los aportes de Chavez (2005) la juventud está signada por «el gran NO», es negada (modelo jurídico) o negativizada (modelo represivo), se le niega existencia como sujeto total (en transición, incompleto, ni niño ni adulto) o se negativizan sus prácticas (juventud problema, juventud gris, joven desviado, tribu juvenil, ser rebelde, delincuente, etc.).

Si alguna experiencia no quiebra este círculo, si algún proyecto diferente -que digámoslo con claridad, nunca es sólo personal- no se cuele en el deseo de cada uno, es probable que como sociedad nos encontremos repitiendo siempre los mismos diagnósticos sobre estos jóvenes y verdaderamente se repitan los circuitos de exclusión.

Los destinatarios directos del proyecto VOLVER A ELEGIR, presentan problemáticas que tienen que ver con una historia de pobreza estructural entendida en sentido amplio (pobreza económica, familiar, de filiación, de pertenencia, de oportunidades, afectivas, etc.), poniendo de manifiesto que no hay de-

masiadas posibilidades de transformación sin abordajes integrales y sostenidos entre los que se incluye necesariamente la orientación como estrategia de promover salud, en tanto promueve proyectos de vida.

Si sólo lo pensamos desde la perspectiva individual/ personal, aunque el proyecto devenga como esperanza, poco podrán solos. La familia, la comunidad más próxima, los amigos, los otros con los que puede volver a encontrarse, necesitan estar incluidos en este proceso de pensar/pensar-se en este proyecto, lo cual torna imprescindible trabajar y discurrir junto a ellos.

Las familias o grupos vinculares de los jóvenes, tienen la potencialidad de brindar respuestas colectivas ante estas problemáticas, pero es necesario el acompañamiento profesional e institucional para que los referentes vinculares logren trabajar sobre los significados del encierro y las dificultades de la vida cotidiana que les permitan constituirse como red de apoyos para la concreción de proyectos de los jóvenes. (Greiser, 2012).

Según los Tratados Internacionales (Convención Americana de Derechos Humanos, Artículo 5, inciso 6; del Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos, artículo 10, inciso 3 y artículo 14 inciso 4), y la legislación bonaerense (artículos 4, 5, 7 y 8 de la Ley 12.256), el fin primordial de la pena es propender a la reinserción social de los condenados. Por supuesto que este principio filosófico-político de la ley debe estar sostenido en una forma integral y es de difícil resolución, debido a las condiciones en que ellos muchas veces viven y vuelven a sus comunidades, probablemente estigmatizados y nuevamente condenados. Por lo que los procesos de identificación con las imágenes que los otros tienen de ellos, si a su vez no se abordan, los fortalecen en volver a repetirse en el fracaso y a responder a requerimientos del rol.

La Orientación tiene mucho para hacer trabajando la idea de poder volver a elegir QUIÉN, QUÉ y DE QUÉ MANERA SER. Del mismo modo que CON QUÉ y CON QUIÉNES pueden contar en esa nueva elección, para recuperar la esperanza de un protagonismo

que no los vuelva al mismo lugar. La Orientación como práctica interdisciplinaria, como estrategia preventiva, como intervención amplia y abarcativa, -no solamente centrada en el sujeto sino en su contexto de referencia-, constituye una herramienta de enorme valor que puede colaborar con programas e iniciativas de similar espíritu que se llevan a cabo en el marco del propio Servicio Penitenciario Bonaerense.

El proyecto futuro es siempre una idea clave en los procesos orientadores (Müller, 2013). Proyectar es imaginar hacia dónde ir y también el modo posible de hacerlo. Cuando esos lugares adonde ir no existen en la visión de los jóvenes y aún de sus familias y comunidad, los proyectos no serán posibles y persistirá el sufrimiento de todos.

En ese escenario donde se inserta la propuesta orientadora, problematizar esa identidad individual, familiar y social; mover aspectos estereotipados que actúan reduciendo los márgenes de autonomía; reconocer de otra manera la realidad de su contexto; decidir movimientos de transformación, convocar a la ayuda y mirada de los de afuera, constituye el aporte para desafiar/contrarrestar estrategias de supervivencia hegemónicas que amenazan con mantenerlos dentro de un sector de alta vulnerabilidad psicosocial, sociopenal y exclusión social.

OBJETIVOS

Objetivos generales

- Contribuir a la construcción de proyectos de vida viables y saludables, con jóvenes privados de su libertad para favorecer la reducción de sus grados de vulnerabilidad, ampliar el acceso a sus derechos y así fortalecer su autonomía.
- Revisar y construir interdisciplinariamente estrategias de orientación de carácter integral, apropiadas para contextos de encierro.

Objetivos específicos

- Favorecer el reconocimiento y la problematización de la realidad personal, vincular y familiar de los jóvenes para construir alternativas viables de elaboración y concreción de proyectos de vida.
- Analizar críticamente los factores que pueden facilitar o dificultar la posibilidad de elaborar un proyecto saludable y viable para el egreso de la cárcel.
- Favorecer la construcción de espacios de reconocimiento propio y de los otros, desde una lógica de protagonismo y posiciones activas.
- Movilizar estrategias de vida personal, vincular e institucional que redunden en una reducción de su vulnerabilidad sociopenal.
- Fomentar el conocimiento de recursos educativos, laborales, deportivos, comunitarios que puedan obrar como red de apoyos para su inserción social.
- Acompañar a los referentes vinculares de los jóvenes en el proceso de excarcelación, para propiciar su constitución como sujetos de derecho.

METODOLOGÍA

1. Dispositivo grupal: optar por el trabajo grupal con jóvenes privados de su libertad, supone por un lado, la postura de no psicologizar lo social, evitando considerar a los internos como sujetos enfermos, que sufren por problemas personales que no han podido resolver por sí mismos. Por otro lado, supone hacer frente a una lógica de aislamiento e individualización característica de las unidades penitenciarias. En este marco se utiliza la técnica de taller, entendido como un espacio y un tiempo de comunicación, reflexión y creatividad participativa, donde lo importante es el proceso y no el producto. Cada uno de los talleres, es diseñado a partir de los emergentes que se vayan recortando a lo largo de cada en-

cuentro, e incluye diferentes técnicas y dinámicas: musicoterapéuticas, lúdicas, psicodramáticas, collage, confección de afiches, entre otras, que contribuyan al cumplimiento de los objetivos. Los talleres serán coordinados por dos profesionales, acompañados por dos observadores participantes.

2. Dispositivo individual: concebimos a las entrevistas clínicas operativas como un espacio de elaboración de los temas abordados en los talleres, y de acompañamiento personalizado y colaboración en el proceso de elección de proyectos futuros. Al igual que los talleres, las entrevistas son focalizadas, centradas en la temática y problemática orientadora, y en todo aquello que contribuya a esclarecerla y resolverla.
3. Relevamiento de información en cuatro campos: educación, trabajo, salud y políticas sociales. Este relevamiento se realiza a través de entrevistas y fuentes de información on-line. Los datos obtenidos se sistematizan y organizan con el fin de elaborar un banco de datos accesible a los jóvenes y sus familias, y que les permitan entrar en contacto con referentes claves para una efectiva inserción social.

RESULTADOS ESPERADOS

En forma directa:

- Que el egreso de la institución penitenciaria se realice en mejores condiciones, apuntando a que los jóvenes profundicen en el conocimiento de su propia identidad, capacidades, intereses, habilidades, valores y deseos, y en función de ellos analicen críticamente las posibilidades personales, educativas, laborales, familiares/ vinculares y comunitarias para modificar la realidad que derivó en la privación de libertad.
- Que aumente el número de jóvenes - próximos a su excarcelación-, que logren esbozar un proyecto de vida alternativo protagonizando nuevas y diferentes elecciones, que les permitan anticipar su situación

frente a los requerimientos que tendrán a su egreso y reconozcan la necesidad y participación de sus referentes vinculares como actores claves de acompañamiento para su viabilidad

- Que mejore el grado de satisfacción de los responsables del Programa de Asistencia y Tratamiento de Jóvenes y Adultos.
- Que se concreten las articulaciones con el Patronato de Liberados, colaborando en el acompañamiento de los que están incluidos en este sistema e intercambiar miradas y propuestas

En forma indirecta:

- Un mayor grado de conocimiento acerca de la efectividad de estrategias orientadoras interdisciplinarias en contextos carcelarios, para disminuir la posibilidad de nuevas exclusiones en el retorno a la vida en libertad.
- Contribuir a la formación de recursos humanos en extensión, investigación y docencia, al consolidar un equipo interdisciplinario (Psicología, Trabajo Social y Musicoterapia) e intercátedras (Forense y de Orientación dentro de la Unidad Ejecutora), articulando experiencias anteriores en extensión y promoviendo el entre-aprendizaje situado.
- Una motivación para el desarrollo de nuevas investigaciones sobre la temática de los jóvenes en contexto de encierro y su tránsito hacia la excarcelación en condiciones de mayor equidad, desde saberes interdisciplinarios.

IMPLEMENTACIÓN

En la primera implementación (año 2014/2015), participaron del proyecto 38 varones entre 18 y 25 años detenidos en las unidades penitenciarias número 9 y 45 de la ciudad de La Plata.

Este grupo fue seleccionado a partir del Programa Integral de Asistencia y Tratamiento para Jóvenes de la Jefatura del Servicio Penitenciario Bonaerense. Dicho programa contempla tres etapas: Admisión; Tratamiento y Proyecto Ciudadano para la inclusión social. En esta última etapa, se hace hincapié en los Proyectos para el Egreso definitivo o transitorio, buscando proyectar y planificar objetivos realistas y viables y articulando en el caso de penados con los Profesionales del Patronato de Liberados para trabajar el pre-egreso del joven.

Al momento de su selección, estos jóvenes se encontraban próximos a su excarcelación o al acceso a algún beneficio.

A partir de la primera implementación y del actual desarrollo del proyecto (en el que se encuentran participando 60 jóvenes de las mismas unidades penitenciarias), podemos destacar como principales fortalezas:

- Desde lo inter institucional: las sólidas relaciones logradas con las Unidades Penitenciarias, los referentes institucionales más importantes como sus Directores, los responsables de la coordinación del Programa Jóvenes y Adultos, así como los responsables del cuidado y custodia de los jóvenes.
- Desde el equipo de extensión: su compromiso y la claridad respecto de los objetivos del proyecto, el involucramiento en el proceso de capacitación que permitió reflexionar y trabajar sobre cada uno de los encuentros para poder planificar el próximo, en base a los lineamientos pensados y a los emergentes surgidos. Siempre teniendo en cuenta que los talleres se enmarcan en un proyecto de extensión, constituyendo un puente entre una población vulnerable y la Universidad.

- Desde las relaciones con los jóvenes: se logró conformar un espacio donde la palabra pudo circular y pudo hacer lugar a la expresión de emociones, reflexiones y recuerdos, en un funcionamiento cordial y de respeto mutuo. Los jóvenes sintieron la posibilidad de dar a conocer situaciones familiares, barriales, decisiones que los llevaron al lugar donde están y del que quieren salir, con el relato de impactantes historias de vida, que iban fluyendo en la medida en que crecía la confianza entre ellos y los integrantes del equipo de extensión. Fue oportunidad para que conocieran algunas cuestiones actuales que se ofrecían como información, respecto de distintas alternativas derivadas de las políticas públicas en salud, educación, trabajo y sociales.

Si consideramos las debilidades y obstáculos desde la perspectiva de la implementación del proyecto, podríamos afirmar que fueron menores. La aceptación de las tareas, el compromiso con que asistían a los encuentros, la disposición de las autoridades de las Unidades, el intento permanente por parte de las mismas de garantizar el funcionamiento del espacio tal cual fue acordado, permitieron la concreción de las actividades planificadas.

Sin embargo, si bien la intervención se realizó exitosamente, no deja de ser puntual y acotada. Todas las acciones necesarias para volver a un rumbo deseado que les permita incluirse en el sistema social, exceden ampliamente las posibilidades de un proyecto de extensión. Habiendo transitado esta experiencia como orientadores, no podemos menos que pensar que es imposible reparar si no se trabaja con las familias y las comunidades de referencia de estos jóvenes, allí donde en realidad están instaladas estas problemáticas y a la que los jóvenes cuando retornen, tendrán pocas o ninguna posibilidad de modificarlas individualmente. Es necesario descentrarnos de los sujetos individuales, y centrarnos en las formaciones culturales, los sistemas de significación, las representaciones sociales, la formación y modificación de hábitos y los estilos de vida. Muchos de estos jóvenes manifestaron como expresión de deseos “volver a elegir”, “hacer las cosas bien”, “tener otra

oportunidad”, pero esos deseos son decididamente inalcanzables si no hay trabajo articulado e intersectorial, si no se trabaja sobre la perspectiva colectiva, la conciencia de participación, la promoción de la autodeterminación y autogestión de la salud.

REFLEXIONES FINALES

La intervención orientadora en contextos carcelarios, busca promover la creación de espacios de desarrollo integral que favorezcan la reinserción educativa, laboral, personal, social, de jóvenes privados de libertad a través del diseño y gestión activa de proyectos de vida, viables y saludables; incluyendo a las familias y/o sus referentes vinculares en este proceso; y desarrollando recursos y redes de acción y contención comunitaria que permitan acompañar y sostener estos proyectos. En este sentido, “Volver a elegir” constituye el primer acercamiento desde el Centro de Orientación Vocacional a una población privada de libertad. Sin duda el objetivo de contribuir a generar proyectos de vida, para todos los sujetos, es necesario y sumamente valioso, pero resulta insuficiente si proyectos de este tipo no se conciben integrados a otras decisiones que a veces son políticas y también operativas, sin desconocer la complejidad que esto implica para las diferentes jurisdicciones (Universidad/Servicio Penitenciario). Más allá de esto, el proyecto constituye un importante antecedente en la temática de la Orientación en contextos no habituales. Se trata de un proyecto absolutamente con-movedor y convocante para orientadores, jóvenes profesionales y alumnos avanzados interesados en el campo de la Orientación y resulta un importante aporte para que los jóvenes privados de libertad puedan reflexionar acerca del pasado (elecciones); el presente (intereses, motivaciones, deseos, capacidades, fortalezas, debilidades) y el futuro (opciones al momento de egreso incluyendo lo educativo, laboral y social).

Pensando hacia el futuro, se prevee darle continuidad al proyecto, a través de su revisión y réplica en las mismas unidades penitenciarias, desde una perspectiva cada vez

más integral. Asimismo, se estima la concreción del seguimiento de los participantes a su egreso de la cárcel.

Por último, se estima la planificación e implementación de un proyecto de orientación con similares características para jóvenes tutelados por el Patronato de Liberados, que permitiría el trabajo con una población de similares características, pero en libertad.

BIBLIOGRAFÍA

- Convención Americana Sobre Derechos Humanos (1969), Costa Rica. <http://www.bcn-bib.gob.ar/old/tratados/3convencionamericanasobrederechoshumanos.pdf>
- Crespi, M & Mikulic, I (2014). Estudio de la reinserción social de liberados condicionales desde un enfoque psicosocial. Revista española de investigación criminológica. Artículo 2, Número 12. www.criminologia.net ISSN: 1696-9219
- Chá Rita Teresita (2013) "La Orientación Educativa y Ocupacional como estrategia de equidad". Aportes para la intervención con jóvenes vulnerables. Trabajo Integrador Final Especialización en Orientación Educativa y Ocupacional. No publicado. Facultad de Psicología UNLP. La Plata. Argentina.
- Chá, T & Ruiz E. (2012). Comunidades vulnerables: una estrategia de intervención desde el modelo teórico operativo. En Gavilán, M: Equidad y Orientación educativa y ocupacional. El desafío de una propuesta. Buenos Aires. Lugar Editorial.
- Chá, T & Ruiz E. (2013) Equidad y Orientación: el desafío del seguimiento de los jóvenes egresados. Revista Internacional Orientación y Sociedad, vol. 13, N° 13. (159-169) Ed. de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata.
- Chavez, M. (2005). Juventud Negada y Negativizada: representaciones y formaciones discursivas vigentes en la Argentina contemporánea. Revista Última década. núm. 23, diciembre, 2005, pp. 9-29. Centro de Estudios Sociales. Valparaíso, Chile.
- Gavilán, M. (2006). La transformación de la Orientación Vocacional. Hacia un nuevo paradigma. Rosario Homo Sapiens Ediciones.
- Gavilán, M. (2015). De la salud mental a la salud integral: Aportes de la Psicología Preventiva. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Gavilán, M. (2012) Equidad y Orientación educativa y ocupacional. El desafío de una propuesta. Buenos Aires. Lugar Editorial.
- Greiser, I. (2012). Psicoanálisis sin diván: los fundamentos de la práctica analítica en los dispositivos jurídicos. Buenos Aires: Paidós.

- Ley De Ejecución Penal Bonaerense N° 12.256. <http://www.gob.gba.gov.ar/legislacion/legislacion/l-12256.html>
- Müller, M (2013). Descubrir el camino. Técnicas y estrategias para orientadores. Bonum: Buenos Aires.
- Oñativia, X. & Di Nella, Y. (2008). Derechos Humanos y Psicología Forense. De un Imperativo Ético a un Dispositivo Técnico. En Di Nella, Y. (comp.) Psicología Forense y Derechos Humanos. Vol. 1. Buenos Aires: Koyatún Editorial.
- Pacto Internacional De Derechos Civiles Y Políticos (1966). Estados Unidos. <http://www.bcnbib.gob.ar/old/tratados/5pactointernacionaldederec.pdf>
- Quiroga, M. (2016) Orientación Educativa y Ocupacional en contextos carcelarios. Estrategias Orientadoras para la Inserción Social de Sujetos Privados de Libertad. Trabajo Final de la Carrera de Esp. En Orientación Educativa y Ocupacional de la Facultad de Psicología de la UNLP (en proceso de evaluación)
- SNEEP (2014). Sistema nacional de estadísticas sobre ejecución de la pena. Informe Anual Provincia de Buenos Aires 2014. Buenos Aires: Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación. Recuperado de: <http://www.jus.gob.ar/media/2986525/SneepBuenosAires2014.pdf>. (consulta: 19-04-16).

Artes audiovisuales en la cárcel.

Construyendo miradas, una experiencia

Natalia Dagatti
Sofía Bianco

Facultad de Bellas Artes
Universidad Nacional de La Plata

RESUMEN

Creemos necesario que los alumnos en contextos de encierro tengan la posibilidad de acceder a una educación variada, de elegir un recorrido, y no solo sean las carreras humanísticas, derecho o periodismo las únicas opciones. Este trabajo es una reflexión a partir de la experiencia de educación artística en cárceles que hemos podido llevar adelante con un trabajo de extensión universitaria de la facultad de Bellas Artes. Durante tres años dimos clases con orientación al arte audiovisual en la Unidad 1 de Olmos. Al comenzar esta tarea nos preguntamos ¿es necesario el arte en la cárcel?

El ejercer el derecho a la educación es la principal herramienta de integración e inclusión, sin embargo en estos contextos la educación se plantea como un beneficio y no como un derecho. Desde nuestro rol como artistas y docentes hicimos valer ese derecho llevando adelante un taller de fotografía que derivó en la realización de un cortometraje. Nos posicionamos desde la experiencia, esa es la dimensión que guía nuestro trabajo: semanalmente evaluamos progresos, inquietudes, falencias y problemáticas que hacían a la experiencia en sí misma, lo cual nos permitió ir mejorando cuestiones que en un principio no tuvimos en cuenta o desconocíamos. Enseñar arte nos obligó a romper con la tradicional estructura áulica, esquema que se presenta en la educación tanto en el afuera como dentro de estos contextos, y generar propuestas de trabajo acorde a las necesidades del proyecto y de los alumnos.

Una corporalidad castigada, vínculos desgastados o inexistentes, expresión nula hacia el afuera, son algunas de las características más notorias en estos contextos y las más resignificadas cuando el derecho a la educación se hace asequible. Los impedimentos para educarse son muchos, para educarse en el arte son aún más complejos, si el arte a veces es visto como elitista, dentro de la cárcel conlleva aún más desvalorización. Los alumnos no solo lidian con decisiones artísticas, lo cual es algo nuevo para ellos, sino también con los impedimentos materiales para realizar la obra y el rechazo de las personas a cargo de la institución a una educación con una perspectiva transformadora. El ejercicio de ese derecho inalienable que es la educación permitió darle voz a los que no la tienen.

La posibilidad de expresarse a través del arte coloca a la persona frente a una pregunta inevitable ¿qué quiero decir? Lo obliga a reflexionar sobre sus deseos, inquietudes, fantasmas y objetivos en la vida. El pensar una idea, escribir un relato, discutir y acordar con sus compañeros, decanta en un proceso artístico que los deja buscar y encontrar su mirada que es plasmada en la obra. Este proceso conlleva la emancipación intelectual, abandonando ficciones e imágenes impuestas para encontrar las propias.

El atravesar un proceso artístico nos enfrenta con cuestiones que pasan desapercibidas en otros tipos de lenguajes, permite a partir de fragmentos construir una totalidad y obliga a preguntarse desde dónde miramos

el mundo. Como docentes universitarias creemos que es necesaria la educación en todos los contextos, incluso en un contexto tan difícil como es una cárcel.

DESARROLLO

La educación artística muchas veces es desestimada en la formación de las personas, pese a que las materias artísticas son obligatorias en la educación integral de niños y jóvenes, según lo establece la ley de educación 26.206, la misma que tiene como principio la educación como un derecho para todas las personas.

Sin embargo las personas que se encuentran en contexto de encierro, tanto en instituto de menores como en cárceles, no cuentan con esta posibilidad a pesar de que exista esta ley. En estos espacios no existen las materias o áreas destinadas al arte.

La primera oposición está dentro de las instituciones, en la práctica la educación no es un derecho sino un privilegio, un beneficio, una medida terapéutica en el mejor de los casos, y por el contrario se utiliza la privación de la educación como un castigo. En estos contextos el encierro punitivo es utilizado como modelo de educación basado en la obediencia y en la construcción de una población acrítica, de este modo las personas privadas de su libertad dejan de ser también sujetos de derecho.

Es a través de los talleres y actividades que acerca la Universidad a estos espacios que las personas que allí se encuentran pueden acceder a la educación artística. El derecho a la educación como principal herramienta de integración e inclusión nos permite sostener que la acción de la Universidad es vital dentro de la Comunidad para lograr una construcción conjunta de derechos e identidad de sectores sociales excluidos y estigmatizados. Propiciando que los sujetos se vean incluidos en la sociedad generando y reconstruyendo lazos sociales desgastados o inexistentes consecuentes del encierro, salir de la imposibilidad de expresarse hacia el afuera.

Desde nuestro rol como artistas y docentes llevamos adelante talleres de fotografía en la

Unidad Penitenciaria 1 de Lisandro Olmos, luego de realizar dos talleres con el apoyo de la facultad de Bellas Artes de la Universidad Nacional de La Plata emprendimos junto con los alumnos un tercer taller en el que nos propusimos realizar un cortometraje en conjunto. En esta oportunidad pudimos llevar adelante nuestro trabajo gracias a una Beca Grupal del Fondo Nacional de las Artes que presentamos con los alumnos y al apoyo de extensión universitaria al igual que en los años anteriores.

Para realizar este tercer taller nos valimos de nuestras experiencias anteriores con el mismo grupo de alumnos, pero también considerando los cambios que se fueron generando en el grupo e incluso en nosotras como docentes dentro de esta institución. El trabajo se fue construyendo semana a semana con las inquietudes y necesidades que iban surgiendo, así como también con las distintas expectativas. Cabe señalar que el equipo estaba conformado por tres docentes y realizadoras, Betiana Burgardt y las autoras de este artículo.

La propuesta de realizar un cortometraje surgió en conjunto con los alumnos ya que ellos habían realizado los años anteriores los talleres de fotografía. La propuesta de nuestra parte fue realizar un cortometraje que contenga tres historias y que las mismas sean contadas con fotografías, ya que esto nos facilitaba las posibilidades de armar mundos dentro de la cárcel. Con esa premisa comenzamos con las clases teórico prácticas sobre guion. Allí cada uno escribió una idea sobre lo que quería contar y luego entre ellos eligieron las tres que quedarían para la realización del cortometraje. En función de las historias que querían contar y sus afinidades, los alumnos se organizaron en grupos de trabajo. Así, una vez conformado los grupos, escribieron y desarrollaron sus historias. Para esto el trabajo también fue conjunto ya que a través del diálogo, se fueron buscando las fortalezas de cada relato y mejorando los puntos débiles.

Luego realizaron los storyboards, este trabajo consiste en dibujar los planos de cada relato incluyendo detalles de puesta en esce-

na, lo cual implica cuestiones lumínicas, de encuadre, dirección de arte y dirección de los actores entre otros. Esta etapa se desarrolló a partir de muchas decisiones que tuvieron que tomar los alumnos, por un lado decidir cómo plasmaban en una fotografía una acción o un acontecimiento, como generar una continuidad entre las imágenes para conformar el relato, como afecta el sonido a las imágenes y como generar un ritmo. El siguiente paso fue encontrar cual era la mejor manera de mostrar ese hecho y finalmente, dónde y cómo iban a transformar los espacios para mostrar lo que deseaban y para que el resultado sea verosímil.

Las historias que decidieron contar no eran fáciles de realizar en este contexto, en todos los casos aparecían elementos de actuación, de arte y producción que eran necesarios para cada historia pero también difíciles de conseguir.

La primera historia es sobre un boxeador que se está esforzando por llegar a la gloria cuando tiene un altercado en la calle, es llevado a la cárcel donde continúa entrenando hasta que consigue la libertad y el triunfo. Para esta historia se necesitaba una persona que hiciera de boxeador, guantes, sogas, un ring de pelea, distintos elementos que parecían impensados de conseguir hasta ese momento.

En la segunda historia un joven que está terminando la secundaria recibe una carta donde se lo cita para participar de la guerra de Malvinas, años más tarde, el hombre vende en una plaza banderas con la imagen de las Malvinas, aún no puede borrar de su cabeza las imágenes del horror. Para esta historia los alumnos decidieron trabajar con audios e imágenes de archivo que representarán la guerra.

En la tercera historia, un joven está por terminar su carrera cuando tiene un accidente en la calle y queda en grave estado. Mientras hace un tratamiento de rehabilitación continúa estudiando para rendir su último final. Luego de varios meses el joven se recibe y comienza a trabajar como abogado. Esta historia, al igual que la primera, presentaba muchas complejidades sobre los espacios que había que recrear como el hospital y la rehabilitación.

En las tres historias podemos observar que aparece algo que cambia el transcurso de la vida del personaje, alterando su normalidad y como éste es trasladado a otro espacio, al cual debe acostumbrarse y tratar de sobrellevar y enfrentar una vida nueva hasta el momento. Este cambio está signado por un hecho fortuito o impensado para el personaje hasta el momento, lo cual lo enfrenta a problemas más graves de los que viene sobrellevando hasta ese momento. Es apartado de su camino y debe hacer un esfuerzo mayor para poder encauzar su vida y no perder sus objetivos e ideales en el intento. Es de tomar en cuenta este hecho, puesto que si bien no se condice exactamente con las vidas de los alumnos del taller, logran plasmar en estas ideas sus pasados, sus deseos, duelos y virtudes. Se logra a partir del arte una identificación del sujeto con la obra, comienzan a generarse vínculos entre sus vidas y la ficción que quieren contar y plasman sus deseos y voluntades: salir adelante, lograr objetivos, realizarse como personas, sincerar culpas, miedos y propósitos. El arte permite expresar.

Cuerpos castigados, vínculos desgastados o inexistentes, expresión nula hacia el afuera, son algunas de las características más notorias en estos contextos y las más resignificadas en los espacios de taller cuando aparecen los intercambios, las reflexiones y los diálogos no sólo con los docentes sino también entre los alumnos. El arte les permite pensarse desde otro lugar, las actividades artísticas generalmente nos hacen ver desde otra perspectiva tanto los mundos ajenos como los propios, involucrándonos desde otro lugar en la construcción de una obra artística.

En este sentido también es que acercamos al taller distintas películas como referentes estético y temático de lo que ellos querían realizar, esto ayudaba a repensar el trabajo y encontrar nuevas posibilidades, del mismo modo se trabajó con material audiovisual que también tuviesen esta forma particular de contar que es a partir de fotografía fija. Esta característica de la fotografía fija si bien facilitó la construcción de mundos imaginarios también presentaba sus complejidades a la hora de contar una historia.

El sonido fue un elemento nuevo para ellos, hasta el momento solo habían utilizado imágenes, ahora se podían valer del sonido para la construcción del relato. A la vez hubo una limitación, no se podía utilizar diálogos, no se podía utilizar el sonido a modo “explicativo” de lo que se veía en la imagen, sino que debía ser una construcción audiovisual. Hubo varias etapas de trabajo sonoro, comenzamos llevando trabajos de radio teatro y luego experimentamos viendo fragmentos de películas sin sonido en una primera instancia, volviendo a verlas con sonido para poder tener un acercamiento de lo que sucede con la construcción sonora más allá del uso de la palabra. Para ellos fue un descubrimiento muy interesante, algo que parece dado como es el sonido en cualquier audiovisual lo fuimos desgajando de a poco para ver cómo funcionaban las distintas capas sonoras y como un relato puede cambiarse radicalmente a partir del trabajo sonoro.

Por otra parte, también participaron del taller otros docentes para poder aportar a la realización del cortometraje desde sus experiencias y aprendizajes. El primero en visitar el taller fue Hernán Khourian docente de cine y reconocido realizador con quien tuvieron un interesante intercambio sobre como repensar las condiciones y prohibiciones que se les presentaban como una posibilidad a la hora de hacer cine en lugar de una desventaja. La segunda invitada fue Débora Nacarate, actriz y docente de actuación, ella les dio algunos consejos tanto a quienes iban a actuar como a quienes dirigían, si bien los actores también eran alumnos del taller y no sabían nada sobre esto, a partir de algunas recomendaciones y ejercicios Débora los ayudó a repensar sus actitudes y gestos.

A medida que seguimos avanzando con las clases, íbamos consiguiendo entre todos los distintos elementos que eran necesarios, incluso algunos familiares de los alumnos llevaron algunos de los objetos que eran necesarios para el rodaje.

A continuación vinieron las pruebas, en donde se revisaron algunas ideas que todavía no estaban del todo clara si iban a funcionar, este ejercicio continuo con el visionado de

esas fotografías y una puesta en común donde los alumnos terminaron de tomar algunas decisiones previas al rodaje.

El rodaje fue de varias semanas, ya que utilizamos dos clases para grupo. Cuando un grupo estaba realizando su historia los otros dos grupos colaboraban actuando, consiguiendo algún elemento o con alguna propuesta que ayudará a resolver un problema no previsto. Dado que era la tercera vez que realizábamos el taller los alumnos sabían, al igual que nosotras, que los muros que rodean la cárcel no podían salir en las fotografías, así como tampoco los policías y algunos otros espacios a los que no se permitía acceder. Además, más allá de estas prohibiciones, muchas veces surgían imprevistos por cuestiones que tenían que ver con el penal en donde el rodaje también debía amoldarse a las circunstancias o improvisar nuevas propuestas. La valoración de transformar las limitaciones en elementos constitutivos de la obra artística vino después, tuvimos varias charlas sobre el tema durante todo el proceso y al comienzo se presentaban en ellos signos de frustración, desencanto y fantasmas de imposibilidad de lograr realizar el cortometraje. Luego fue todo muy distinto, generaron una empatía con las limitaciones dignas de tomarse en cuenta, cada limitación los obligó a encontrar otra forma de crear lo que ellos querían y ese esfuerzo, esa reflexión cotidiana sobre los NO que tanto abundan, o más que nada rigen la existencia en este contexto les permitió enriquecer su mirada artística, su forma de construcción del objeto artístico.

Finalizado el rodaje, los alumnos hicieron una selección del material obtenido, y montaron sus fotografías en el orden que querían contar su historia. En esta etapa final tuvimos reflexiones y devoluciones de los alumnos en función del trabajo realizado. Lo más importante a destacar para nosotras es que ellos comenzaron a valorar el sentido de las imágenes. Por un lado pudieron advertir como las imágenes que nos rodean en nuestro cotidiano van construyendo un imaginario cultural predominante en la sociedad, que se nos va inculcando y es a su vez algo que no es perceptible. Mientras que por otra parte, comprendieron el poder que ellos tie-

nen ahora a partir de que pueden expresarse con las imágenes sobre lo que ellos piensan y sienten, aprehendieron a la imagen fotográfica y/o audiovisual como una herramienta de expresión. En este sentido es que consideramos importante que las personas que se encuentran en contexto de encierro puedan acceder al arte, ya que es a través del arte que pueden expresar sus cuerpos, sus sentires, que pueden construir también nuevos horizontes. En este sentido es que el arte permite la emancipación de los sujetos.

Pero este aprendizaje no fue solo para los alumnos sino también lo fue para nosotras, a partir de estas experiencias también nosotras crecimos tanto como artistas como docentes. Así como para los alumnos muchas veces aparecieron tantos obstáculos para llevar adelante sus obras también, en distinta medida, estos obstáculos estuvieron presentes para nosotras. Encontrar las soluciones a cada problema, a cada obstáculo fue en algún desgastante pero a la vez fue el motor para seguir adelante.

Todo el proceso tanto educativo como realizativo fue completamente distinto a lo que estamos acostumbradas, si bien solemos dar clases en otros espacios por fuera de lo académico, este contexto presenta otras implicancias muy distintas a cualquier espacio “del afuera” como les gusta llamarlo a nuestros alumnos de la cárcel.

Desestructurar la tradicional estructura áulica fue un gran desafío, encontrar las estrategias adecuadas en un abanico de posibilidades fue un desafío aún mayor. Eso implicó un arduo trabajo interno como docentes, elaborar propuestas distintas en cada clase hasta encontrar la estrategia adecuada, lo cual nos permitió preguntarnos sobre nuestro rol docente, sobre nuestros valores y responsabilidades. Nos obligó y permitió vincularnos con los alumnos de una forma nueva que surgió de ciertos fracasos y de muchos acuerdos que logramos en virtud de generar vínculos con los sujetos, de llegar a conocer las necesidades, conocimientos, aptitudes y deseos de cada uno de ellos, logrando una forma de trabajo inclusiva pero no homogénea, sino poniendo de relieve las

individualidades dentro del grupo. También modificó nuestra forma habitual de encarar un proceso creativo, donde los cambios y las problemáticas estaban a la orden del día y necesitábamos reflexionar y estar abiertas a generar cambios dentro del proceso artístico sin perder de vista el objetivo final. Conformamos entre docentes y alumnos un grupo con convicciones y objetivos muy fuerte, que nos permitió sentirnos identificados, incluidos y gratificados a todos con el proyecto y el objeto artístico final, donde las prohibiciones, los NO y los MUROS no pudieron frenar en lo más mínimo nuestro objetivo: la educación artística debe estar al alcance de todos y todos somos parte activa de la cultura dentro de la sociedad.

BIBLIOGRAFÍA

- Ley Nacional de Educación (26206/06), Capítulos IX y XII, Argentina.
- Ley sobre “Estímulo educativo en establecimientos penitenciarios” (26.695/11), Argentina.
- Schmitt, Nelly. “Los códigos de la percepción, del saber y de la representación en una cultura visual”, en *Tipográfica*, n° 4, Buenos Aires, 1987.
- Wacquant, Loïc. “Las Cárceles de la Miseria”. Manantial. 2004.
- Jiménez, José. “Imágenes del hombre. Fundamentos de estética”, capítulos: “La dimensión estética y el arte”, “Transformaciones institucionales y funciones sociales del arte” y “La experiencia artística como proceso”, Madrid, Tecnos, 1986.
- John Berger. *Modos de ver*. Edit Gustavo Gili. 1972.
- Luis Borobio. *Forma y contenido del arte*. REV - AF - 1989, vol. 22, n. 1 DA - Arquitectura - Proyectos - Artículos de revista
- Susan Sontag. *Sobre la fotografía*. Editorial Mondadori. 2012 Buenos Aires
- Foucault, Michel. “Vigilar y Castigar”. Siglo XXI. 2000
- Lewkowickz, Ignacio. “La situación carcelaria”, en *El malestar en el sistema carcelario* (comp.), 1996.
- Cassirer, Ernst. “Antropología filosófica”, México, Fondo de Cultura Económica, 1992 [1944].
- Richard, Nelly. “Estudios visuales y políticas de la mirada”, en: Inés Dussel y Daniela Gutiérrez. “Educar la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen”, Buenos Aires, Manantial, FLACSO, 2006.
- Goffman, Ervin. “Internados”. Amorrutu. 1992
- John Berger. *Modos de ver*. Edit Gustavo Gili. 1972.
- Luis Borobio. *Forma y contenido del arte*. REV - AF - 1989, vol. 22, n. 1 DA - Arquitectura - Proyectos - Artículos de revista
- Kusch, Rofolfo. “Geocultura del hombre americano” Cap. “La cultura como identidad” Ed. Fernando García Cambeiro, Buenos Aires, 1976.

- Dicker y Terigi. "La formación de maestros y profesores: hoja de ruta", Paidós, Buenos Aires.1997.
- Francisco Scarfó, "El rescate de las prácticas pedagógicas en la educación de adultos en cárceles", en Dossier de docentes autores de textos narrativos y de experiencias pedagógicas en cárceles de la provincia de Buenos Aires, Programa Documentación Pedagógica y Memoria Docente Proyecto Sutura/Laboratorio de Políticas Públicas/ GESEC. 2008.
- Escobar Ticio "El arte fuera de sí" Cap "La identidad en los tiempos globales. Dos textos" Ed. Fondec, Asunción, 2004.
- Escobar, Ticio"El mito del arte, el mito del pueblo" Ed. Ariel, Barcelona 2013
- Eisner W. Elliot. "Educar la visión artística", Paidós, Barcelona, España. 1995
- Freire, Paulo. "La educación como práctica de la libertad", Tierra Nueva, Uruguay. 1970.
- Puiggrós, Adriana. "Educar, entre el acuerdo y la libertad", Planeta, Buenos Aires. 1999

El taller de química como experiencia de acercamiento a la universidad

*Ferreya, María Teresa
Ramborger, Marisa
Muñoz, Miguel Ángel
Cura, Sandra*

**Facultad de Ingeniería
Universidad Nacional de La Pampa**

RESUMEN

La Universidad Nacional de La Pampa en su Plan Estratégico y Proyecto de Desarrollo Institucional impone como Meta Estratégica: “institucionalizar la extensión universitaria para contribuir a la transformación social, aunando intereses institucionales y de la comunidad”.

Resulta fundamental comprender la función social de la Universidad y su vinculación con la comunidad para lograr el fortalecimiento de la extensión y su jerarquización. Con este propósito desde el Área de Química de la Facultad de Ingeniería de la UNLPam”, se ha implementado desde el año 2012 un Taller de “Revisión de Temas de Química” destinado a alumnos de nivel preuniversitario que tengan pensado continuar sus estudios superiores en carreras donde se necesite una formación química básica, enmarcado en el “Proyecto de Apoyo para la Implementación de Acciones Complementarias Becas Bicentenario” de la UNLPam, y como trabajo de extensión del Proyecto de investigación denominado “Mejoramiento de la Enseñanza de la Química en la Facultad de Ingeniería - UNLPam”, acreditado y financiado por dicha Universidad.

Este proyecto está orientado en base a los siguientes objetivos:

- Reforzar los conocimientos básicos de química de los potenciales ingresantes para incorporarse plenamente a la vida académica universitaria.
- Incrementar la cantidad de ingresantes con vocación a las carreras de Ingeniería.
- Lograr un espacio de reflexión que les permita a los estudiantes el acercamiento a la futura vida universitaria.

Durante su transcurso se pretende complementar la preparación del estudiante preuniversitario, desarrollando adecuadamente temas que no han sido abordados en el nivel medio, o han sido tratados más superficialmente que lo requerido en el nivel superior. Brindándole, de esta manera, la posibilidad de una apropiación significativa de los contenidos a través de estrategias de enseñanza y aprendizaje que se aproximen a las características habituales de las clases desarrolladas en el nivel universitario.

El taller se implementa con una modalidad teórico-práctica que posibilita a los estudiantes conformar pequeños grupos colaborativos para la resolución de las situaciones problemáticas planteadas en la guía de actividades diseñadas ad hoc, la que además incluye fundamentos teóricos y algunos links a los que pueden acceder a través de sus dispositivos móviles. Las mismas son resueltas por grupos, como máximo de cuatro estu-

diantes, contando con la colaboración de los docentes; transformándose estos últimos en simples orientadores.

Una vez desarrollados los temas se acuerda una instancia de evaluación no obligatoria y una encuesta de opinión de los estudiantes, que nos permite realizar la correspondiente retroalimentación a fin de llevar a cabo las correcciones y mejoras tendientes a optimizar el desarrollo del curso en futuras cohortes.

Se logró una motivación en los participantes al entender que, a través de un trabajo sistemático durante los últimos meses previos al ingreso a la Universidad al tomar contacto con una metodología de desarrollo de las prácticas más cercana al “ritmo universitario” se mejoran sus posibilidades de lograr un buen desempeño en el inicio de su carrera.

Apreciamos una sustancial mejora en el rendimiento académico de los cursantes al cotejar sus saberes en los exámenes diagnóstico y final; destacando el alto grado de satisfacción manifestado en las encuestas realizadas.

OBJETIVOS

- Reforzar los conocimientos básicos de química de los potenciales ingresantes para incorporarse plenamente a la vida académica universitaria.
- Incrementar la cantidad de ingresantes con vocación a las carreras de Ingeniería.
- Lograr un espacio de reflexión que les permita a los estudiantes el acercamiento a la futura vida universitaria.

FUNDAMENTOS

Entendemos la extensión universitaria como espacio de prácticas sociales compartidas y colaborativas para la construcción de propuestas alternativas. Estas actividades se consolidan mediante las acciones conjuntas que se tejen en los escenarios sociales/culturales/históricos con el propósito de comprender e

intervenir de manera creativa e innovadora en las situaciones identificadas como problemas sociales. Milagros Rafaghelli (2013).

En consonancia con esta concepción de la “extensión universitaria”, la Universidad Nacional de La Pampa en su Plan Estratégico y Proyecto de Desarrollo Institucional impone como Meta Estratégica: “institucionalizar la extensión universitaria para contribuir a la transformación social, aunando intereses institucionales y de la comunidad”.

La Facultad de Ingeniería de la UNLPam y en particular la cátedra de Química General haciéndose eco de estas metas deciden participar en este tipo de proyectos con la finalidad de vivenciar una experiencia educativa en la que se habilitan espacios que permiten el encuentro entre distintos actores sociales. De esta manera se pone de relevancia el doble papel de las Universidades como reservorio privilegiado del conocimiento avanzado disponible en la sociedad y como formadoras y difusoras de valores ciudadano y de prácticas democráticas. Pugliese J. C. (2013).

En este contexto es importante no perder de vista que la articulación entre el nivel secundario y la Universidad y la retención de alumnos en los primeros años de las distintas carreras son temas de preocupación generalizadas en estas instituciones y han adquirido mayor relevancia como objeto de análisis, investigación y reflexión. Gisela Vélez (2005), manifiesta que los estudiantes al ingresar al sistema universitario sufren un nuevo encuentro (o desencuentro) con los conocimientos, sean estos científicos, filosóficos o literarios propios de la carrera elegida; pero también con una cultura particular que requiere la apropiación de sus códigos, sus costumbres, sus lenguajes y lugares; esto lleva un tiempo de asimilación, tiempo en el que se va conociendo y reconociendo esta nueva cultura y en el que además cada sujeto se va pensando a sí mismo como partícipe (o no) de ella.

Estas nuevas demandas educativas han incentivado a este grupo de investigación a implementar un taller denominado “Revisión de temas de química”, enmarcado en el “Proyecto de Apoyo para la Implementación

de Acciones Complementarias Becas Bicentenario” de la Universidad Nacional de La Pampa, Programa de Calidad Universitaria de la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de la Nación. El mismo, destinado a los alumnos que están culminando su último año del nivel secundario, ofrece la alternativa de acompañar a los estudiantes a adquirir y afianzar aquellos contenidos básicos para nivelar y mejorar los conocimientos de todos los aspirantes provenientes de los diferentes establecimientos de nivel secundario de la región. Esta oferta académica se desarrolla durante los meses de Septiembre, Octubre y Noviembre de cada año y está proyectado para alumnos que tengan pensado continuar sus estudios superiores en carreras donde se necesiten saberes de Química General. En esta acción participamos los docentes de la cátedra y estudiantes avanzados de la carrera que han manifestado interés en las disciplinas básicas y con intención de acompañar a los futuros ingresantes en la construcción de conocimientos, saberes y significados compartidos.

La extensión, entendemos concordando con diversos autores, que no es transmisión sino acción intersubjetiva de problematización, concientización, reflexión y cambio. De este modo, la universidad asume un compromiso con la sociedad en su conjunto pero, en principio, ese compromiso lo es con los sectores del entorno local y regional. Milagros Rafaghelli (2013).

METODOLOGÍA

A mediados del segundo semestre de cada año se da inicio al dictado de talleres que persiguen la vinculación entre la Escuela Secundaria - Universidad en el ámbito de la Facultad de Ingeniería de la UNLPam. En particular desde la Cátedra de Química se implementa el “Taller de Revisión de Temas de Química General”. Su desarrollo se cumple durante siete semanas que incluyen 35 horas presenciales en dos encuentros semanales, dentro de las cuales están contempladas actividades domiciliarias.

Es importante remarcar que la población cursante de este taller es heterogénea debido a las diferentes orientaciones que se ofrecen en los secundarios del medio, por lo que resulta necesario realizar una actividad diagnóstica al inicio del taller que permite tener un acercamiento a los conocimientos previos del grupo que oriente la práctica docente.

Para su desarrollo se brinda a los estudiantes una guía con conceptos teóricos que incluyen links, a efectos de poder vincularse a través de sus dispositivos móviles a distintos sitios que les permite interactuar con experiencias virtuales de los procesos fisicoquímicos descriptos. Cada unidad temática de la guía incluye además una serie de situaciones problemáticas que los estudiantes resuelven en grupos durante los encuentros contando la ayuda de los docentes y los estudiantes de Ingeniería que participan como ayudantes en la propuesta.

La modalidad teórico-práctica posibilita a los estudiantes conformar pequeños grupos colaborativos para la resolución de las situaciones problemáticas planteadas en la guía de actividades diseñadas para el taller, la que además incluye tanto los fundamentos teóricos a trabajar como algunos links a los que pueden acceder a través de sus dispositivos móviles. Las mismas son resueltas en forma grupal, contando con la colaboración de los estudiantes avanzados y los docentes; transformándose estos últimos en simples orientadores.

Al finalizar la experiencia se desarrolla una instancia de evaluación optativa y se lleva a cabo una encuesta de opinión de los estudiantes acerca de la implementación del taller que nos permite realizar las correcciones y mejoras tendientes a optimizar el desarrollo del curso en futuras cohortes.

RESULTADOS

A modo de ejemplo se presenta a continuación los resultados del análisis realizado sobre la encuesta de opinión de los alumnos respecto al desarrollo de uno de los cursos desarrollados (año 2014):

1. Los contenidos que se desarrollaron durante el curso de articulación los considera como:

Muy conocidos	Conocidos	Poco conocidos	Desconocidos
30%	70%	0%	0%

2. Le sirvió para confirmar su interés por la carrera elegida?

Mucho	Medianamente	Poco	Nada
40%	40%	10%	10%

3. La forma de trabajo desarrollada, le permitió interactuar con sus compañeros de aula

Mucho	Medianamente	Poco	Nada
7%	30%	0%	0%

4. Le sirvió para conocer como es el modo de trabajo en un aula de una universidad.

Mucho	Medianamente	Poco	Nada
100%	0%	0%	0%

5. Para su posterior desarrollo académico, el curso le parece significativo?

Mucho	Medianamente	Poco	Nada
60%	40%	0%	0%

6. Considera importante la reiteración de este curso para el próximo año?

Mucho	Medianamente	Poco	Nada
80%	20%	0%	0%

7. Si tuviera la oportunidad de modificar alguna parte de este curso, ¿dónde la introduciría?

Respuestas:

- a. Me hubiera gustado que tenga más contenido, aunque tuviera que ser más largo.
- b. Introduciría otros temas, como pH.
- c. Estoy muy conforme con el curso, entendí todo mucho más claro. No me parece necesario cambiar alguna parte, fue muy importante este curso, ya que me saque todas las dudas que tenía hasta el momento.
- d. No modificaría nada.
- e. Me gusto la manera de trabajar en el curso
- f. Se podría abordar temas más avanzados a fin de “acompañar” los de la escuela. Por ejemplo algunos temas de Química Orgánica.
- g. No le veo errores, las correcciones se hacen siempre y las dudas son siempre satisfechas.

REFLEXIONES A MODO DE CONCLUSIÓN

Si bien apreciamos una sustancial mejora en el rendimiento académico de los cursantes al cotejar sus saberes en los exámenes diagnósticos y final; además de destacar el alto grado de satisfacción manifestado en las encuestas realizadas, debemos seguir intentando mejorar y profundizar las metodologías de enseñanza aplicadas en el presente curso. Como docentes de primer año y conscientes de nuestra responsabilidad frente a esta problemática consideramos que es siempre factible generar condiciones de enseñanza y de aprendizaje que puedan ser una alternativa válida para encaminar a los estudiantes en el proceso educativo y en la vida universitaria

Creemos en la necesidad de integrar las actividades de extensión universitaria a la docencia y a la investigación, planteando desde dentro de las unidades académicas alternativas multidisciplinarias incluyendo a estudiantes en estas acciones, con el fin de formar los profesionales que la sociedad civil requiere.

Por último debemos recordar que “Toda enseñanza de calidad debe tender a facilitar la creación de situaciones que permitan el logro de aprendizajes significativos y relevantes, mediante el desarrollo de estrategias de estudio adecuadas a cada alumno, que brinden una formación necesaria para proseguir con el aprendizaje, desarrollar capacidad de análisis comprensivo y aplicar conceptos para poder así crear otros conocimientos, además de ser crítico frente a ellos”.

BIBLIOGRAFÍA

- Barrera, Mabel. La Universidad de frente al complejo problema del ingreso. Debate. Universidad Nacional de San Juan. IV N° 27 (2007).
- Fanelli, Ana. Acceso, abandono y graduación en la educación superior argentina. Actas pedagógicas de la Universidad de Palermo Año 1, n° 1, p. 73-86 (2006).
- García, L. y Valeiras, N. Lectura y escritura en el aula de ciencias: una propuesta para reflexionar sobre argumentación. Alambique N° 63, pp. 57-64 (2010).
- Mac Gaul, M. I.; López, M. F.; Del Olmo A. P. Articulación entre el Nivel Medio y carreras universitarias de Ciencias Exactas: un Modelo de Seguimiento de alumnos ingresantes. Revista contemporaneidad de educação e tecnologia. Vol 01, N° 02 (2012).
- Milagros Rafaghelli. Integración docencia y extensión. Otra forma de enseñar y de aprender Gustavo Menéndez et al. 1a ed. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral, 2013. 98 pp.; ISBN 978-987-657-909-4 1. Educación Superior. 2. Docencia. I. Menéndez, Gustavo C.M. CDD 378.007
- Ortega, F. Docencia y evasión del conocimiento. Revista del Centro de Estudios Avanzados de la Universidad Nacional de Córdoba. N° 7-8; Pp.5-15 (1997).
- Pugliese Juan C. Centro Extremeño de Estudios y Cooperación con Iberoamérica y Grupo Montevideo Educación Superior, Globalización y Nuevas Tecnologías Globalización de Políticas Nacionales de Educación Superior www.fceia.unr.edu.ar/geii/maestria/2013/Pugliese/3.DOC
- Vélez, G. Ingresar a la Universidad Aprender el oficio de estudiante universitario. Colección de cuadernillos de actualización para pensar la enseñanza universitaria. Año 2 N° 1 (2005)

El voluntariado universitario como puente entre la enseñanza de las ciencias y las estrategias de integración. Panorámica del proyecto “ciencia, educación e inclusión” en escuelas de educación especial en Mar del Plata

*Mariela Senger
Jorgelina Ferreiro
Isabel Lynch
Natalia Arzoz
Natalia De Marco*

Universidad Nacional de Mar del Plata

RESUMEN:

Se comunican desarrollos y avances del actual proyecto de Voluntariado Universitario “Ciencia, Educación e Inclusión” del Departamento de Educación Científica (D.E.C.) de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales (FCEyN) que en co-participación con dos instituciones educativas y una institución comunitaria de la ciudad de Mar del Plata despliega una experiencia de aprendizaje-servicio a favor de la integración escolar.

El propósito que orienta el proyecto de voluntariado es la intervención en la ampliación de oportunidades de inclusión, la igualdad de aprendizajes y la interpelación hacia propuestas de enseñanza donde prima una imagen de la ciencia estática y a-problemática, académica y formalista, con poca conexión con lo cotidiano.

La idea inicial de estas acciones se ancló en la cátedra Política, Organización y Gestión Edu-

cativa y en Didáctica y Práctica de Enseñanza. La primera buscó institucionalizar prácticas de vinculación con la comunidad que de manera asistemática venía realizando y la segunda asumió la iniciativa de responder a solicitudes de apoyo pedagógico o de continuidad en las acciones de acompañamiento en los aprendizajes que los practicantes del profesorado recepcionaban al tomar contacto con las instituciones educativas durante sus prácticas.

En ese contexto se conoció que en la Escuela Hospitalaria N° 508 había un déficit en la enseñanza de las ciencias para nivel secundario debido a que los docentes no pertenecen al nivel y de allí se pueden desprender también las dificultades en aprendizaje de las mismas. En el trabajo comunitario del CDI Jorge Newbery tendiente a la construcción de redes entre las organizaciones de su zona de influencia, la Escuela Especial N° 511 de nivel secundario buscaba participar en propues-

tas alternativas, con intencionalidad educativa, donde los estudiantes pudieran asistir saliendo del ámbito escolar por el término de una jornada.

Para la Escuela Hospitalaria N°508 Madre Teresa de Calcuta se propuso constituir un espacio pedagógico compartido que posibilitase que los docentes, con menos formación específica en enseñanzas de las ciencias, cuenten con propuestas didácticas alternativas, secuencias de realización de experiencias de laboratorio y colaborar entonces en revertir en los alumnos la idea de que las asignaturas de ciencias son difíciles y están poco relacionadas con la vida cotidiana. En cuanto al Centro de Desarrollo Infantil, donde se ofrecían actividades sociocomunitarias que incluían: talleres de Arte, de peluquería, deportes y recreación, taller de cocina, apoyo escolar, biblioteca popular y la Orquesta Infante juvenil, se buscó el equipamiento en material para la realización de experiencias de laboratorio sencillas, así como talleres lúdicos-científicos en los que participaron docentes y estudiantes de la escuela N°511.

El plan de trabajo se encuentra en plena ejecución. El mismo nos permitió posicionarnos en una idea de *inclusión educativa* que refiere a dos dimensiones constitutivas: la asistencia escolar y el acceso al conocimiento. La nueva meta es entonces colaborar en la *inclusión con aprendizaje* a través de la *apropiación de aprendizajes* institucionales socialmente significativos. Se prevé que al finalizar el proyecto aprobado por la SPU la propuesta se presente a la convocatoria de proyectos de extensión de la UNMdP para su continuidad.

DESARROLLO

El proyecto de Voluntariado Universitario “Ciencia, Educación e Inclusión” es una experiencia de aprendizaje-servicio a favor de la integración escolar que se encuentra en pleno desarrollo en co-participación entre el Departamento de Educación Científica (D.E.C.) de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales (FCEyN) y dos instituciones educativas y una institución comunitaria de la ciudad de Mar del Plata.

El objetivo más amplio que se persigue es la intervención en la ampliación de oportunidades de inclusión y la igualdad de aprendizajes. Particularmente se intenta problematizar propuestas de enseñanza basadas en una noción de ciencia con poca conexión con lo cotidiano, generar espacios de aprendizaje que propicien la integración de niños y jóvenes intereses, capacidades, características y necesidades de aprendizaje diferentes; así como vincular a los estudiantes de profesorado con propuestas de compromiso social universitario.

Como estrategia metodología de trabajo el punto de partida fueron acciones de la cátedra Política, Organización y Gestión Educativa y en Didáctica y Práctica de Enseñanza en las que se avanzó en la institucionalización de prácticas de vinculación con la comunidad que de manera asistemática venía realizando y al mismo tiempo se intentó responder a solicitudes de apoyo pedagógico o de continuidad en las acciones de acompañamiento en los aprendizajes que los practicantes del profesorado recepcionaban al tomar contacto con las instituciones educativas durante sus prácticas.

En ese contexto se conoció que en la Escuela Hospitalaria N°508 había un déficit en la enseñanza de las ciencias para nivel secundario debido a que los docentes no pertenecen al nivel y de allí se pueden desprender también las dificultades en aprendizaje de las mismas. En el trabajo comunitario del CDI Jorge Newbery tendiente a la construcción de redes entre las organizaciones de su zona de influencia, la Escuela Especial N°511 de nivel secundario buscaba participar en propuestas alternativas, con intencionalidad educa-

tiva, donde los estudiantes pudieran asistir saliendo del ámbito escolar por el término de una jornada.

Para la Escuela Hospitalaria N°508 Madre Teresa de Calcuta se propuso constituir un espacio pedagógico compartido que posibilitase que los docentes, con menos formación específica en enseñanza de las ciencias, cuenten con propuestas didácticas alternativas, secuencias de realización de experiencias de laboratorio y colaborar entonces en revertir en los alumnos la idea de que las asignaturas de ciencias son difíciles y están poco relacionadas con la vida cotidiana. En cuanto al Centro de Desarrollo Infantil, donde se ofrecían actividades sociocomunitarias que incluían: talleres de Arte, de peluquería, deportes y recreación, taller de cocina, apoyo escolar, biblioteca popular y la Orquesta Infante juvenil, se buscó el equipamiento en material para la realización de experiencias de laboratorio sencillas, así como talleres lúdicos-científicos en los que participaron docentes y estudiantes de la escuela N°511.

Durante los talleres se trabajaron contenidos de Biología, Física, Química y Matemática, a partir del siguiente guión de planificación:

Inicio: Presentación de las experiencias y rastreo de conocimientos previos sobre los conceptos a trabajar.

Desarrollo: Realización de diferentes tipos de experiencias.

Biología: Se realizaron entre otras experiencias como “*Ensayo tu propio aguacero*”, (simulación para trabajar el concepto de erosión) “¿Dónde sentimos los diferentes gustos?” (experiencia sobre los distintos gustos y ubicación de las papilas gustativas) “*Barquito de papel*” (demostración para trabajar el concepto de tensión superficial) en las cuales los alumnos pudieron ellos mismos manipular el material y experimentar diferentes sensaciones.

Física y Química: Se realizaron entre otras experiencias como “*Generador de niebla*” (utilización de un dispositivo con un inflador, botella y globos para trabajar los conceptos de presión y volumen) “*Colorear agua con sal*” (mediante un dispositivo conectado a la co-

rriente y con electrodos se muestra una reacción ácido-base producida al introducir corriente eléctrica en una solución) las cuales requieren manipular diferentes tipos de materiales y energías (corriente, temperatura) las experiencias fueron en general realizadas por los futuros docentes; y los alumnos fueron pasando por grupos para analizar los resultados tanto los esperados como los observados.

Matemática: Los alumnos se dividieron en grupos y fueron pasando por diferentes estaciones donde se presentaron actividades lúdicas como “*Tangram*” (juego con figuras geométricas) y “*Banda de Moebius*” (a partir del recorte y pliegue de una cinta de papel, se trabajan conceptos de geometría como lados, caras y bordes)

Cierre: Luego de la realización de las experiencias, los alumnos registraron los diferentes resultados mediante esquemas y dibujos y se realizó un repaso de todos los contenidos trabajados durante la jornada.

Tanto en el trabajo con la Escuela Hospitalaria n° 508 como con la Escuela Especial n° 511 se buscó, tal como lo plantea la Ley de Educación Nacional n° 26.206 “*Garantizar la inclusión educativa a través de políticas universales y de estrategias pedagógicas y de asignación de recursos que otorguen prioridad a los sectores más desfavorecidos de la sociedad*” (art. 11, inc. e).

La inclusión, en términos generales y para todos los estudiantes, implica garantizar:

1. El acceso a una educación obligatoria y gratuita;
2. El derecho a una educación de calidad;
3. La igualdad, la inclusión y la no discriminación.

Con nuestra participación en ambas escuelas buscamos favorecer este último punto dado que se interactuó con personas con discapacidades, temporales o permanentes, de los niveles primario y secundario del Sistema Educativo.

Entre las discapacidades más frecuentes entre los alumnos que participaron de nuestras

actividades se encontraban los trastornos del espectro autista (TEA), sobreactividad, hiperactividad motora, impulsividad, déficit en las habilidades sociales, ansiedad, déficit en las funciones ejecutivas (planificación, control del tiempo, ejecución, organización), entre otras.

A fin de poder realizar actividades que transformaran los entornos de aprendizaje para responder a las diferentes necesidades de los estudiantes se trabajó a partir de diferentes configuraciones de apoyo como, por ejemplo:

- establecimiento de criterios para proponer las actividades en términos concretos que los alumnos puedan entender sencillamente.
- dar atención individualizada siempre que sea posible.
- hacer saber a los alumnos que pueden preguntar sobre lo que no comprenda las veces que sea necesario.
- asegurarse de que todos entiendan las tareas, ya que a veces puede ocurrir que a algunos alumnos les cueste más que a otros comprender las consignas.
- consignas cortas y simples, de a una orden por vez.
- dividir las consignas en partes y comprobar, paso a paso, que las entiendan, ya que pueden comprender más fácil y perfectamente las instrucciones verbales.
- darles tiempo para organizar sus pensamientos, para terminar su trabajo. Si no hay límite de tiempo estarán menos nerviosos y en mejores condiciones para mostrar sus conocimientos.
- el docente/tutor u otro alumno puede ayudarlo leyéndole el material de trabajo y facilitando a su entendimiento.
- trabajar a partir de actividades orales, evitando las dificultades que le suponen la lectura, escritura y capacidad organizativa.
- procurarle un trabajo más ligero y más breve, para evitar frustración y rechazo.

- es fundamental ser consciente de la necesidad que los alumnos tienen de que se desarrolle su autoestima. Hay que darles oportunidades de que hagan aportaciones a la clase.
- no hacerles leer/hablar en voz alta en público contra su voluntad.
- brindar organización en todas las actividades.
- brindar ayudas visuales (mapas conceptuales, ir señalando con marcadores de un color las partes esenciales del proceso, etc.).

Todas estas acciones se llevaron a cabo teniendo presente la Resolución nº 155 del Consejo Federal de Educación, el cual define a la inclusión: *“La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) define la inclusión como “una estrategia dinámica para responder en forma proactiva a la diversidad de los/as estudiantes y concebir las diferencias individuales no como problema sino como oportunidades para enriquecer el aprendizaje”.*

CONCLUSIONES

Las configuraciones de apoyo, como estrategia de integración, implica transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje para responder a las diferentes necesidades de los alumnos y alumnas. En el diseño de estrategias, debemos partir de comprender los distintos tiempos y recursos diversos para el aprendizaje de todos. Dentro de este contexto, no son los estudiantes con discapacidad los que deben ajustarse, sino deben ser las instituciones las que deben repensar, en función de sus necesidades, para responder a los diferentes estilos, ritmos y/o motivaciones para el aprendizaje. Todo proceso de integración debe ser flexible, planificado y sometido a análisis a fin de poder identificar sus efectos; tanto en sentido positivo como negativo, en cuanto a todos los actores involucrados (las familias, los compañeros de estudio, los docentes y directivos de las escuelas de educación especial y común, los supervisores, etc.).

Algunos resultados logrados hasta el momento responden a lo previsto en el plan de trabajo que se encuentra en plena ejecución. Ellos tienen que ver con haber podido trazar un acercamiento de las ciencias exactas y naturales a la comunidad, mediante el desarrollo de Talleres lúdico-científicos que de manera concreta y vivencial facilitaron la operación de los niños y jóvenes desde el hacer científico. Además, se logró intervenir con experiencias científicas en las dos escuelas de educación especial con las que interactuamos en esta etapa del proyecto y finalmente, se hubo respuesta favorable de los estudiantes de profesorado en cuanto a ejercer su rol docente con fuerte sentido sociocomunitario.

La tarea docente con las escuelas de educación especial nos permitió posicionarnos en una idea de *inclusión educativa* que refiere a dos dimensiones constitutivas: la asistencia escolar y el acceso al conocimiento. La nueva meta es entonces colaborar en la *inclusión con aprendizaje* a través de la *apropiación de aprendizajes* institucionales socialmente significativos. Se prevé que al finalizar el proyecto aprobado por la SPU la propuesta se presente a la convocatoria de proyectos de extensión de la UNMdP para su continuidad.

Las diversas discapacidades que presentan los alumnos de la Escuela Hospitalaria n° 508 como de la Escuela Especial n° 511, ya sean las mismas temporales o permanentes, presenta una variedad de desafíos al momento de fomentar nuevos aprendizajes afectando la manera en que un niño piensa, siente y se comporta. Los niños con los tipos de trastornos antes mencionados manifiestan impedimentos significativos en destrezas cognitivas y sociales, que pueden afectar negativamente sus relaciones con sus compañeros e incluso con los docentes o tutores (Smith et al, 2005). Las diversas configuraciones de apoyo empleadas durante los talleres de ciencias tenían la intención de servir como un punto de partida para colaborar en la *inclusión con aprendizaje* a través de la *apropiación de aprendizajes* institucionales socialmente significativos y la interpelación hacia propuestas de enseñanza donde prima una imagen de la ciencia más sencilla, accesible y con mayor relación

con la vida cotidiana, adecuando los intercambios dentro del taller a las características de los alumnos participantes.

La planificación y construcción de configuraciones de apoyo para el acceso a los nuevos aprendizajes por parte de estos alumnos nos ayuda a garantizar la inclusión, la cual consiste en transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje para responder a las diferentes necesidades de los estudiantes (con o sin discapacidad).

La valoración de la experiencia desarrollada por parte de los voluntario (estudiantes, docentes) y de las instituciones participantes es positiva en múltiples aspectos: la posibilidad de una vinculación directa con la comunidad y con el ejercicio del rol docente (estudiantes); la reflexión sobre ella y su difusión (equipos de cátedra); la oportunidad de reiniciar proyectos y sostenerlos (referentes institucionales) y la respuesta a la integralidad de la formación con compromiso social universitario (docentes formadores).

BIBLIOGRAFÍA

- Castro, J. y Oyarbide, F. (comps.) (2015): Los caminos de la extensión en la Universidad Argentina. Santa Rosa: Universidad Nacional de La Pampa, EdUNLPam.
- Consejo Federal de Educación (2011). Resolución 155/11, octubre (última consulta: 07/10/16).
- Cutrera, G.; Patar, M. y Senger, M: “Construyendo el Trayecto de Prácticas Profesionales Docentes en los profesorados de la FCEyN-UNMdP. Análisis de una experiencia de cátedra.” VIII Jornadas Nacionales y I Congreso Internacional sobre la Formación del Profesorado, ponencias y simposios: Narración, Investigación y Reflexión sobre las prácticas / Luis Porta...[et al.]; De Laurentis, C.; Pereyra, S. y Branda, S. (comp). Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata; Grupo de Investigación GIEEC - GIEDHIS/UNMDP, 2015. E-Book. ISBN 978-987-544-655-7 <http://www.mdp.edu.ar/humanidades/pedagogia/jornadas/jprof2015/autor.htm>
- Ferreiro, J. y Lynch, I. y Senger, M.. Póster. “La ciencia en territorio. Cuando la universidad se implica en la universalización de derechos: experiencias de talleres lúdico- científicos en el barrio para niños”. Vº Jornadas de Extensión del Mercosur. UNICEN. Mayo 2016
- Ley de Educación Nacional No 26.206 (última consulta: 07/10/16).
- Senger, M.; Patat, M. y De Marco, Ponencia. “La práctica docente en la formación inicial de los profesorados en ciencias: tramas normativas que introducen cambios en la organización y la gestión de las escuelas a favor de los derechos, la igualdad y la inclusión”. N. 1º Jornadas sobre “Las prácticas docentes en la universidad pública: Transformaciones actuales y desafíos para los procesos de formación”. UNLP Abril 2016.
- Senger, M. –Dir: PROYECTO DE VOLUNTARIADO UNIVERSITARIO “Ciencia, Educación e Inclusión”. Convocatoria anual 2015 SPU. Res 83/15 MEyD. Directora Esp. Mariela Senger. D.E.C.; FCEyN – UNMdP.(2015)

- Smith, B., Hagen, K., Holverstott, J., Hubbard, A., Adreon, D., & Trautman, M. (2005). Un viaje por la vida a través del autismo. Guía del síndrome de Asperger para los educadores.
- UNESCO (2008). La educación inclusiva: el camino hacia el futuro. Documento de referencia. Ginebra, UNESCO. Disponible en: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48-3_Spanish.pdf (última consulta: 07/10/16).

Proyecto de extensión “espacios verdes inclusivos en escuelas públicas de C. del Uruguay: abuelos y nietos que juegan y comparten”

Prof. Pioli Mariana
Prof. Miño Carolina
Mg. Monteverde Norma
Prof. Calvi María Emilia
Prof. Graziani Federico

Sede Concepción del Uruguay
Facultad Ciencia y Tecnología
Universidad Autónoma de Entre Ríos

RESUMEN

Introducción

Se realiza la construcción de jardines incluyendo especies nativas en Escuelas Públicas de diferentes barrios de la ciudad, propiciando la participación conjunta de los abuelos para crear y/o modificar los espacios verdes.

Se procura articular el cuidado y protección medioambiental con el fortalecimiento del vínculo intergeneracional abuelos-nietos, trabajando conjuntamente alumnos y educadores de dichas escuelas junto con los abuelos, estudiantes y docentes del Profesorado en Biología de FCyTUADER de la ciudad de Concepción del Uruguay.

OBJETIVOS

Fortalecer la articulación escuela-familia-comunidad mediante la creación de espacios verdes desde una perspectiva inclusiva, estética y de cuidado del ambiente.

Introducir especies vegetales nativas para familiarizar a la comunidad escolar con la valoración de las mismas y el beneficio de incluirlas en espacios verdes.

Recrear un ecosistema regional en pequeña escala para su uso en Ciencias Naturales, y como laboratorio al aire libre para experiencias didácticas.

Fomentar prácticas y desarrollo de hábitos de cuidado y protección medioambientales.

Compartir la experiencia con otras escuelas y la comunidad como estrategia para el logro de una sociedad más inclusiva.

Promover el fortalecimiento de los valores positivos hacia los adultos mayores: respeto, solidaridad, tolerancia, entre otros.

DESARROLLO

Realización de reuniones de trabajo periódicas con asesores externos.

Contacto y gestión de las actividades en las instituciones escolares seleccionadas.

Ejecución de talleres vivenciales: un primer encuentro sensibilizando sobre el rol social de los adultos mayores invitando las familias al segundo encuentro de construcción del jardín.

Difusión de las actividades del Proyecto mediante un Boletín Digital promocionando el Buen Trato hacia los mayores como sujetos de derechos.

RESULTADOS

Experiencias anteriores con estudiantes y mayores permitieron apreciar la motivación e interés manifestado por los adultos mayores y el descubrimiento de una nueva imagen sobre la vejez por los alumnos, se prevé continuar con actividades académicas que incluyan ambos grupos etarios.

En referencia a la familia y escuela el trabajo participativo entre los niños y los adultos mayores en el espacio escolar permitió reforzar vínculos y recuperar conocimientos que están en la memoria oral de las generaciones pasadas, valorizando el ambiente mediante la creación de jardines con especies nativas, posibilitando la participación escolar activa de los abuelos y habilitando nuevos espacios de inclusión para los mayores en una sociedad que globalmente envejece.

A los niños los beneficia la relación con personas de mayor edad que proporcionan guía, apoyo y amistad mediante una experiencia concreta enmarcada institucionalmente, la cual puede resultar un medio para su permanencia como miembros productivos, que desempeñan un rol activo en relación con la comunidad, construyendo responsabilidad colectiva en el intercambio y encuentro con los otros.

Estas actividades educativas, ambientales y sociocomunitarias fueron evaluadas y aprobadas como Proyecto de Extensión en la Convocatoria 2013 Res CS 354/14 de la Universidad Autónoma de Entre Ríos.

Este Proyecto actualmente obtuvo una membresía en el Programa Internacional "Clean Up the World" <http://activities.cleanuptheworld.org/?8606%2F%2Fes>, continuando actividades en agosto y septiembre/2016, inscribiéndose en las acciones que tienen como propósito contribuir en la génesis de una sociedad inclusiva para todas las edades (Naciones Unidas 1999).

OBJETIVO GENERAL

Fortalecer la articulación Escuela-Familia-Comunidad mediante la creación de espacios verdes desde una perspectiva inclusiva, estética y de cuidado del medio ambiente.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

En la Escuela:

- Introducir especies vegetales nativas para familiarizar a la comunidad escolar con la valoración de las mismas y el beneficio de incluirlas en espacios verdes.
- Recrear un ecosistema regional en pequeña escala para ser usado en el área de Ciencias Naturales.
- Usar el lugar como laboratorio "al aire libre" donde se desarrollen experiencias didácticas.
- Fomentar prácticas y desarrollo de hábitos de cuidado y protección del medio ambiente.

En la Comunidad educativa:

- Propiciar el fortalecimiento vincular entre abuelos/ nietos y demás lazos socioafectivos: familiares, institucionales, comunitarios.

- Interesar a las escuelas en la creación de Comisiones de Abuelos, o de Padres y Abuelos, que participen de modo efectivo en las actividades escolares.
- Compartir la experiencia con otras escuelas como estrategia para el logro de una sociedad más inclusiva.

Con los adultos mayores y en el marco de la Campaña Nacional del Buen Trato hacia ellos:

- Brindar información acerca de los derechos de las personas mayores.
- Promover en la comunidad educativa el fortalecimiento de los valores positivos hacia los adultos mayores: respeto, solidaridad, ayuda mutua, entre otros.
- Contribuir a empoderar a las personas mayores para el ejercicio pleno de sus derechos.
- Fomentar acciones que propicien buenos tratos hacia los adultos mayores.

METODOLOGÍA

- Realización de reuniones de trabajo periódicas con asesores externos.
- Contacto y gestión de las actividades en las instituciones escolares seleccionadas.
- Ejecución de talleres vivenciales: un primer encuentro sensibilizando sobre el rol social de los adultos mayores e invitando a las familias al segundo encuentro de diseño y construcción del jardín.
- Difusión de las actividades del Proyecto mediante un Boletín Digital promocionando el Buen Trato hacia los mayores como sujetos de derechos.
- Difusión web: <http://fcytcdelu.uader.edu.ar/>. Proyecto Extensión - “Espacios Verdes Inclusivos” <https://www.facebook.com/EspaciosVerdesInclusivos/?fref=ts>

CONCLUSIONES

///- En referencia a las escuelas participantes como instituciones, previo a concretar las actividades del proyecto no existía vínculo con las mismas, luego de realizadas, se han establecido nexos que permitirán continuidad de acciones en el futuro inmediato en tres de las cinco instituciones educativas visitadas (las mismas se detallan en este documento). De este modo, se van articulando acciones desde la Facultad hacia la comunidad, que podrían propiciar la génesis de una red de escuelas para futuras instancias de extensión/investigación.

///- En lo atinente a la creación de ecosistemas naturales se contribuyó a la mejora de los mismos y se aportó herramientas didácticas para su utilización. Algunos espacios fueron empleados luego como talleres al aire libre y las docentes del nivel inicial los usaron para complementar temas que estaban desarrollando como: “hábitat de los seres vivos y su modo de alimentación”. La concreción de estos pequeños ambientes permite fomentar hábitos y acciones positivas que orienten a los estudiantes hacia el logro de una conciencia ambiental sustentable.

///- En lo que respecta a la inclusión de personas Adultas Mayores y la Familia, en las escuelas que se sumaron personas adultas mayores, han trabajado activamente en la preparación de la tierra, aporte de plantas y elaboración del jardín, con gran alegría de los niños que se sentían acompañados en esta tarea. De manera idéntica, ante la presencia de otros miembros de las familias, los niños se han mostrado muy activos y de modo permanente han incentivado la participación de los adultos para la construcción del jardín.

La inclusión de ciudadanos adultos mayores e integrantes de las familias, representa un recurso para las escuelas y la comunidad toda, y la ejecución de este proyecto ha puesto en relieve el capital de conocimiento y experiencia que ellos pueden aportar. Han quedado vinculados para continuar manteniendo el jardín a través de visitas periódicas, y varios de ellos se han ofrecido para colaborar en otras tareas.

En cada escuela visitada se ha propuesto la incorporación de los adultos mayores a las comisiones que colaboran con la entidad.

///- En cuanto a los estudiantes incluidos, en referencia a los niños de las escuelas, han disfrutado de ejecutar las actividades propuestas, han participado con gran entusiasmo e inclusive a la llegada del equipo del proyecto aguardaban con gran expectativa la construcción del jardín, deseosos de colaborar y ver el resultado final de su trabajo.

///- Los docentes de la carrera que participamos en esta experiencia, consideramos que hemos optimizado nuestras competencias para el desarrollo de actividades sociocomunitarias, siendo nuestro objetivo incentivar a los futuros graduados en el logro de habilidades comunicacionales, adaptabilidad a los cambios, responsabilidad social y fortalecimiento en valores morales..

///- La selección de los estudiantes que participarían se efectuó en el mes de noviembre de 2013, al momento de ejecutar el Proyecto a partir de junio de 2015, gran número de ellos se habían graduado, y otros se encontraban haciendo efectivas sus prácticas docentes, lo cual limitó significativamente la inclusión de los mismos en los encuentros realizados. Por lo antes expuesto, se sugiere curriculizar la ejecución de prácticas extensionistas al interior de las cátedras de la carrera, como un modo de involucrar en mayor grado de compromiso a la totalidad de los estudiantes y docentes.

RESULTADOS LOGRADOS

///- Se efectuaron reuniones periódicas presenciales con los funcionarios de la Dirección de Adultos Mayores durante 2015 (no continuando estos directivos a partir de diciembre de 2015 en la nueva gestión municipal), durante las mismas se abordaron aspectos vinculados a la construcción de espacios verdes e inclusión de personas adultas mayores en otras actividades de la comunidad que podrían implementarse.

///- Se estableció contacto con directivos y realizó gestión de las actividades a desarrollar, se debieron reprogramar algunos encuentros por razones climáticas (se han producido gran cantidad de precipitaciones, lo cual ha dificultado la concreción de la construcción del jardín al realizarse al aire libre, por las condiciones del suelo y también por la disminución de la asistencia de estudiantes, o realización de jornadas institucionales en las escuelas seleccionadas. En una escuela postulada (escuela N° 4 “Benigno Teijeiro Martínez”) el cambio de directivos al momento de la ejecución del Proyecto, no hizo posible la concreción de lo pautado, por lo cual se optó por establecer un nuevo contacto con autoridades de otra institución educativa de la ciudad (escuela N° 83 “Mesopotamia Argentina”, sita en Las margaritas 1043 – Barrio San Isidro) donde llevar a cabo la propuesta. Se ha efectuado la referenciación en plano de la ciudad de los establecimientos educativos que participaron.

///- Bajo un ambiente de intriga y curiosidad, los niños/as escucharon y vieron atentos el cuento “Los tiempos de la abuela”, luego del cual se creó el clima propicio para dialogar y recordar vivencias de actividades llevadas a cabo con sus respectivos abuelos como cocinar, jugar, hacer huerta o arreglar el jardín. Muchos de ellos expresaban que pasan poco tiempo con sus abuelos/as por lo que manifestaban con alegría el momento que compartían juntos.

Para culminar la jornada se acordó con los directivos y docentes la fecha adecuada para el próximo encuentro y luego de ello, los niños/as pintaron la invitación que el equipo del proyecto previamente había elaborado para que la hagan extensiva a su familia.

///- La construcción y/o adaptación del espacio verde en la escuela, elegido para el fin propuesto, fue previamente seleccionado con el acuerdo de los directivos de cada establecimiento educativo. Los insumos fueron aportados por el proyecto aunque en tres escuelas (N° 92, N° 83 y N° 114) abuelas/os, mamás y demás familiares llegaron a la hora citada trayendo consigo plantines comprados y gajos de plantas que traían directamente de sus

casas para aportar a la actividad. Maestras, directivos, estudiantes, familia e integrantes del proyecto nos unimos con entusiasmo en la tarea cooperativa de limpiar, remover malezas, podar arbustos, armar canteros, plantar y posteriormente regar, dejando luego comprometidos a los niños/as en el mantenimiento y cuidado del ecosistema construido.

///- Se ha adecuado la ejecución de las actividades propuesta con efemérides: el día 15 de junio, fecha reconocida por Naciones Unidas a favor de la “Toma de conciencia contra el abuso y maltrato en la vejez”, se efectuó la difusión a través de los medios del Boletín digital del Proyecto. Disponible en <http://fcytc-del.uader.edu.ar/?q=node/473>.

///- Habiéndose establecido contacto con los actuales directivos de cada establecimiento educativo y según sus consideraciones, se invitó a las escuelas participantes, familias y comunidad educativa de la FCyT UADER a sumarse a la construcción del jardín en el frente de nuestra unidad académica y el plantado de un árbol (*Eugenia uniflora*) el día 29 de agosto fecha que se conmemoró el Día del Árbol y en el mes en que se festeja el Día del Abuelo en nuestro país. En esta ocasión también participaron adultos mayores que residen en el Hogar Geriátrico Municipal y los que asisten al taller UPAMI “Ejercitación de la Memoria” perteneciente a esta comunidad académica.

Dicha actividad fue el marco de cierre del proyecto y se publicó en el último Boletín Digital de la FCyT Sede C. del Uruguay

(<http://fcytc-del.uader.edu.ar/sites/default/files/archivos/descargas/boletin/boletin%202016%20agosto-septiembre.pdf>) y en la página oficial de la FCyT Sede Concepción del Uruguay <http://fcytc-del.uader.edu.ar/node/660>.

///- Participación en eventos académicos: a partir de la ejecución del Proyecto, se ha participado en eventos académicos: en 1º Jornadas de Adultos Mayores en la ciudad de Paraná (3 y 4 de julio de 2015), en Jornadas de Compromiso Social Universitario “Mariano Salgado” en la ciudad de Mar del Plata (8 y 9 de octubre de 2015) y en 2º Jornadas de Adultos Mayores en la ciudad de Concordia

(4 de junio de 2016) –desde la perspectiva de los derechos humanos.

///- Articulación con la agencia local de INTA, para la realización de una jornada-taller en referencia a la temática: familias de plantas vasculares y sus aplicaciones educativas en una huerta orgánica escolar, beneficios y posibilidades de implementar los objetivos del Programa ProHuerta del INTA en las escuelas visitadas.

///- Desde una perspectiva de evaluación global, la ejecución del Proyecto ha posibilitado realizar acciones relacionadas:

- a la articulación con instituciones educativas de nivel primario de la ciudad, generando vínculos que harán posible continuidad de acciones futuras conjuntas y también podrán constituirse en nodos de una red interinstitucional que podría ampliarse.
- a una aproximación demográfica de la composición familiar de las escuelas seleccionadas, dado que los datos censales más recientes de barrios de la ciudad datan de 2001, en algunas escuelas donde prevalece la maternidad temprana, los abuelos de los niños/os tienen hijos de su misma edad, priorizando el rol parental en estos casos.
- a la educación en dichos espacios desde una perspectiva de concientización y acercamiento al cuidado del ambiente como actores protagonistas los niños/os, educadores y familia por una parte y al fortalecimiento en valores morales (respeto, solidaridad, empatía, entre otros).
- a ampliar la presencia de las familias convocadas que han optado participar para sumarse a una instancia educativa, compartiendo este espacio desde una perspectiva diferente y contributiva a la formación de los futuros ciudadanos, mostrando el compromiso de los mayores como actores sociales de su comunidad.
- a proteger los derechos humanos de las personas adultas mayores, generando espacios de promoción de buen trato y participación, desde el reconocimiento al

capital de sabiduría y experiencia de los mismos y contribuyendo a fortalecer la construcción de una sociedad para todas las edades.

- a fortalecer medidas que operen promocionando el buen trato hacia este grupo etario, que permitan incrementar la conciencia sobre los problemas vinculados a los adultos mayores, y tornen posible fortalecer medidas de prevención involucrando a la sociedad en su conjunto para la protección de este grupo y simultáneamente fomentar la solidaridad intergeneracional e intrageneracional, apuntando a contribuir en la génesis de respuestas multifacéticas que se centren en la protección de los derechos de las personas de edad.
- acrecentar los elementos de la carrera: mayor visibilidad comunitaria y participación en futuras acciones vinculadas al cuidado de la tierra.

///- Futuras proposiciones educativas y sociocomunitarias como la planteada por este Proyecto podrían tener en cuenta:

- Convocar/implicar a las familias (para este Proyecto, la misma es entendida como grupo conviviente de los niñ@s), ya que la posibilidad de ser parte activa permite ejecutar acciones que benefician su educación y las familias representan un valioso recurso para las escuelas, comunidad y Universidad.
- Fomentar las prácticas de cuidado y conscientización ambiental para el logro de ciudades sostenibles y eficientes.
- Propiciar la génesis de espacios verdes urbanos, que contribuirán a embellecer el entorno y acrecentar la calidad de vida entendida como constructo multidimensional de la comunidad.
- Estimular la inclusión de personas adultas mayores, según el concepto de discriminación positiva, con un criterio de no discriminación y equidad de oportunidades de participación.

BIBLIOGRAFÍA

- Blanco, Ricardo A. (2010) La vejez y el envejecimiento en el siglo XXI. Editorial Dunken.
- Butts, d. Y Chana, k. (2007): «Intergenerational programs promote active aging». Journal of Active Aging. Julio-agosto, pp. 34-39.
- Carreras, J. (2009) Enlace en red. *Revista de Geriatria e Gerontologia* (Gubernamental Iberoamericana de Cooperación técnica) y El Imsero, Madrid.
- Declaración surgida del WDA FORUM: World Demographic & Ageing Forum, realizado en Rio de Janeiro el 16 y 17 de octubre 2013.
- <http://www.sugg.org.uy/index.php/documentos/160-declaracion-de-rio-sobre-el-desarrollo-de-una-cultura-de-cuidados>
- Lacub, R. (...) Módulo Nº 1: Identidad y Vejez. Psicología de la 3ra Edad y Vejez.
- Lacub, Ricardo. (2001) *Proyectar la vida. El desafío de los mayores*. Editorial Manantial.
- Ludi, María del Carmen (1997) *Llegar a Viejo. Diagnóstico de la situación de vejez en la provincia de Entre Ríos*. EDUNER
- Mezzera, J. (2005) *Envejecimiento Hacia la formulación de políticas En Importante pero urgente Políticas de población en Uruguay* Montevideo:
- Muchinik, Eva; Susana Seidmann. (2004) *Aislamiento y soledad*. Editorial Eudeba
- Muchinik, Eva;(2005) *Envejecer en el siglo xx. Historia y perspectivas de la vejez*. Editorial Eudeba.
- Naciones Unidas (2002). *Informe de la Segunda Asamblea Mundial sobre el Envejecimiento*. A/CONF.197/9. Nueva York: Naciones Unidas.
- Salvarezza, Leopoldo. (2005) *La Vejez. Una mirada gerontológica actual*. Editorial Paidós.
- Sánchez, M. 2007. *Programas intergeneracionales. Hacia una sociedad para todas las edades*. Colección Estudios Sociales Número 23, Fundación "La Caixa".
- Slutzky, Leonardo (Coordinador). (2012) *Bioética de la vejez. Enfermedad y destino*. Editorial Akadia.

- Walker, Alan (2006). "Active ageing in employment: Its meaning and potential", *Asia-Pacific Review*, 13:1, 78 – 93.

El estudiante frente y entre las realidades rurales, aportes a la educación

Sambuceti, N.²; Echavarri, A.¹; Picca, R.³; Orías, F.²; Raviolo, J.².

Elegí vos a quién quiera como quinto autor

1- Estudiante de Medicina Veterinaria; FAV – UNRC.

2- Docentes de la cátedra de producción bovina de leche; FAV – UNRC

3- Docente del IPEA N° 241

Universidad Nacional de Río Cuarto

Organizaciones de la comunidad involucradas: Escuelas medias de enseñanza agropecuaria del interior de la provincia de Córdoba, inicialmente IPEA N° 241, Federico Campodónico (Los Zorros- Pcia. Córdoba)

RESUMEN

En el marco de las denominadas “prácticas socio-comunitarias” (PSC) promovidas por la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC), desde la cátedra de producción Lechera (CPL), en la Facultad de Agronomía y Veterinaria (FAV), se comenzó a implementar durante el año 2016 un proyecto de PSC; intentando dejar el concepto de extensión como una mera transferencia de conocimientos. La modalidad PSC promete una vinculación territorial diferente, más estrecha y prolongada en el tiempo. Estando las PSC introducidas en la currícula para los estudiantes, intentando un lugar de aprendizaje diferente, y el desarrollo de espacios de construcción social-regional. Los objetivos propuestos, se centraron en construir conocimientos y aportar a la comunidad educativa, con el fin de contribuir al desarrollo y transformación. En cuanto a la institución receptora se planteó resolver la necesidad de vinculación de sus alumnos con instituciones de educación superior pública y gratuita, como una realidad alcanzable. Aprovechando el acercamiento para reforzar y transmitir conceptos técnicos, de corte agropecuario, a partir de jornadas de formación preparadas por los estudiantes de la FAV.

Se resaltan entre los objetivos del proyecto la pretensión que “el estudiante universitario conozca diferentes realidades del sector agropecuario y vea las diferentes maneras en las que puede aportar en ellos”. Desde lo técnico, personal y humano, que “comprenda las realidades educativas del sector y aporte en ellas, adquiriendo destrezas no sólo en cuanto a lo técnico sino también en cuanto a lo pedagógico, reconociéndose así su rol de sujeto transformador”.

Hasta el momento, se han realizado dos jornadas, durante el 2016, donde se llevaron a cabo disertaciones teórico-prácticas preparadas por los estudiantes de la FAV y coordinadas por docentes de ambas instituciones, utilizando como espacio físico la escuela media y su campo de docencia. Los encuentros incluyeron temáticas como “crianza artificial de terneros de tambo”, “producción y almacenamiento de forrajes”, “mastitis y calidad de leche”, etc. Se sumó a esta actividad un taller de presentación de la educación universitaria en general, y en particular de la UNRC, mostrando las diferentes posibilidades y opciones educativas.

La modalidad de PSC se encuentra en desarrollo, planificándose, para los próximos meses nuevos encuentros, y a partir de allí, continuar

en estrecha relación con la institución y buscando otras instituciones similares, ampliando de esta manera las necesidades a cubrir y la formación de los estudiantes involucrados.

La comunidad del IPEA N° 241 expresó su conformidad con la tarea desarrollada, destacando la responsabilidad de los estudiantes con la tarea realizada, lo cual mostró al equipo de trabajo de la CPL la importancia del compromiso mutuo ante proyectos de este tipo, logrando acrecentar la voluntad de continuar trabajando y extendiendo aún más este proyecto.

Podemos afirmar que todas las actividades en las que se ha participado, dentro del marco de las PSC, contribuyeron a brindar y afianzar categorías teóricas y herramientas metodológicas a partir de los encuentros, el trabajo colectivo y el intercambio de experiencias, han aportado a la formación de los estudiantes de la FAV y del IPEA N° 241.

OBJETIVOS

Al momento de fijar objetivos para una tarea de esta índole, creemos de fundamental importancia enmarcarnos en conceptos generales como los desarrollados por la UNESCO en sus conferencias mundiales sobre educación de 1998 y 2009 donde se desarrollan y retoman ejes como la pertinencia universitaria, la formación de profesionales comprometidos éticamente con principios como la democracia y los derechos humanos, etc. Pudiendo encontrarnos aludidos principalmente en su sexto artículo de 1998 donde se explicitan ideas como: *La educación superior debe reforzar sus funciones de servicio a la sociedad; (...) aumentar su contribución al desarrollo del conjunto del sistema educativo; (...) facilitar el acceso a una educación general amplia;* entre otros. No se trata aquí de seguir lineamientos de una organización específica sino de notar y reconocer que al momento de fijar objetivos, como así también en la planificación de las metodologías, sus estrategias y actividades, existe una carga histórica detrás de las ideas acerca de la tarea a realizar

Los objetivos se presentan entonces como una amalgama de construcción de aprendizajes y por ende beneficios mutuos entre las instituciones participantes y los sujetos intervinientes. Los objetivos por parte de la institución receptora se direccionan hacia la obtención de ciclos de capacitación y la potenciación del uso de sus instalaciones con fines educativos, logrando también un acercamiento estrecho entre los estudiantes de las escuelas medias y las Universidades Nacionales. Haciendo llegar a los estudiantes adolescentes las opciones educativas de la Universidad Nacional de Río Cuarto y de la Universidad Pública en general. En el caso de la institución universitaria, entendiendo que esta actividad se encuentra inmersa en la currícula de las asignaturas Producción Bovina de Leche I y II dictadas por la CPL, se pretende por parte de los estudiantes universitarios que conozcan y reconozcan las realidades rurales de las localidades del interior del país, se acerquen a la enseñanza media y sus desafíos, pero principalmente que se reconozcan como actores de transformación en la sociedad en la que están insertos, generando así herramientas para la formación de profesionales comprometidos. Se asume el planteo de Fresán Orozco (2016) entendiendo a *la extensión como comunicación humana, es decir, como un camino de doble vía para la interacción entre la Universidad y la sociedad, constituye una oportunidad para las instituciones de educación superior. Así la Universidad, al aproximarse a los individuos y colectivos sociales, podrá identificar con precisión necesidades e inquietudes, recoger con una actitud respetuosa las manifestaciones culturales para posteriormente incorporarlas a su quehacer cotidiano para estudiarlos y proponer soluciones a los problemas identificados.*

Con todo esto se espera lograr estrechos vínculos institucionales entre la universidad y la escuela media. Como así también vínculos humanos entre los individuos intervinientes en la actividad, que reconozcan en su diversidad y en sus distintas realidades una oportunidad de enriquecimiento social, cultural, educativo y humano. Integrando así a sujetos insertos en realidades diferentes mediante la realización de objetivos comunes.

Se destaca como de gran importancia el objetivo a largo plazo de lograr una vinculación no solo con la escuela media de orientación agrotécnica sino además con la localidad y con la zona rural de influencia, componiendo así una concordancia hacia objetivos comunes que demuestren y difundan a la universidad como herramienta de aporte en el cambio en las realidades, más allá de un simple trabajo de capacitación sino además en la búsqueda de relaciones enriquecedoras para la universidad y la sociedad donde se encuentra inserta, actuando además como instancia de formación reflexiva para los estudiantes y como momento de retroalimentación para la universidad.

METODOLOGÍA

Dentro de un modelo de extensión de desarrollo integral, donde se apunta a la transformación social y económica (González y González, 2003). La metodología de trabajo planteada se basa en actividades participativas, vinculantes y de marcada horizontalidad, evitando tomar rumbos unidireccionales en la tarea de extensión; buscando así en las actividades una manera educativamente amena y humanamente enriquecedora de concretar en conjunto los objetivos planteados.

Las actividades adoptadas para llevar a cabo el trabajo consistieron en varias instancias programadas con antelación, las cuales se flexibilizaron de acuerdo a las necesidades surgidas y los resultados parciales que se fueron obteniendo. En primera instancia se realizó un contacto con docentes de la escuela media para invitar a la institución a participar del espectro posible de actividades surgidas a partir del proyecto de Prácticas Socio-comunitarias que fuese aprobada por la Universidad Nacional de Río Cuarto para ser realizada por la Cátedra de Producción Lechera.

Habiéndose acordado los lineamientos generales y objetivos comunes entre los equipos docentes, se procedió, desde la CPL, a convocar abiertamente a estudiantes que estuviesen cursando alguna de las asignaturas que se dictan desde la cátedra para participar del

proyecto. En este procedimiento se conformó un grupo cuyos objetivos fueron fijados en conjunto y con antelación. Dichos estudiantes fueron los responsables de organizar individualmente o en pequeños grupos las charlas de carácter técnico que se iban a dictar en el ámbito de la escuela media las cuales fueron previamente presentadas de manera interna en el ámbito universitario al resto de los integrantes del equipo de trabajo.

La tercera instancia se consolidó durante el mes de mayo de 2016 con la realización de la primer "jornada" propiamente dicha, consistiendo ésta en un día completo en donde los estudiantes universitarios y los docentes de la CPL realizaban un viaje desde el campus de la UNRC hasta la escuela media ubicada en la localidad de Los Zorros (180 Km. de distancia). La primera visita consistió en charlas dictadas por los estudiantes universitarios y las temáticas abordadas fueron las acordadas previamente de acuerdo a los solicitado por las docentes de la escuela media; en esta ocasión "Crianza Artificial de Terneros"; "Mastitis y Calidad de Leche"; "Producción y almacenamiento de Forrajes". Además se realizó, dándole la mayor relevancia, un **taller de integración** entre los estudiantes de los diferentes niveles acerca de las posibilidades de la de la educación superior, sus opciones, abordando temas como la posibilidad de cumplir a futuro el rol de estudiante y trabajador en simultáneo, ingreso irrestricto, sistemas de becas, desafíos personales como estudiante universitario, etc.

Para la actividad práctica de las capacitaciones elaboradas por los estudiantes universitarios, se utilizó el campo de docencia perteneciente a la escuela media, se realizaron también actividades de distensión entre los diferentes estudiantes y docentes en donde se evaluó el resultado de la primera jornada, se establecieron lineamientos hacia la segunda jornada y proyecciones a futuro para el proyecto, mostrando la voluntad de consolidación del mismo.

Se realizó durante el mes de septiembre de 2016 una segunda jornada de características similares con un grupo de estudiantes universitarios compuesto por algunos de

aquellos que ya habían participado a los que se sumaron nuevos estudiantes que se acercaron al proyecto. Los temas abordados en esta ocasión, también acordados previamente con los docentes de la escuela media, incluyeron “Inseminación Artificial”; “Suplementación en Bovinos de Leche”; “Selección de semen para establecimiento lecheros”. Resultando este segundo encuentro en una nueva instancia de capacitación y confraternización que consolidó la propuesta y generó proyecciones futuras.

Es de resaltar aquí que al no considerarse la actividad como una extensión rural “pura” o “clásica” no resulta fácil de encuadrar dentro de los modelos teóricos habituales en Latinoamérica como los citados por Landini (2016), ya que gran parte del foco de la tarea se encuentra puesto en la integración humana apoyada en lo educativo y relacional. Siendo de importancia secundaria los conocimientos de carácter técnico que pudiesen difundirse, transmitirse y/o construirse. Ya que el centro de la actividad estuvo siempre puesto en las relaciones interpersonales de los diferentes sujetos que participan de la actividad.

RESULTADOS LOGRADOS

La propuesta no cumplió uno de los lineamientos dentro de sus objetivos, que era alcanzar la mayor cantidad de escuelas agrotécnicas de nivel medio posibles. Este objetivo se vio dificultado por cuestiones de índoles económicas, operacionales y humanas. Si bien esto podría tomarse como una falla en el logro de los objetivos, sirvió para empeñar más esfuerzo en un lugar específico. Por lo que la propuesta, si bien difirió del proyecto original en cuanto al número de escuelas que se pensaba alcanzar, logró profundizar sus objetivos primordiales en un territorio específico y dejando surgir nuevas opciones. Los grupos de estudiantes de ambos niveles encontraron en la actividad un espacio en donde se logró confluir puntos entre lo netamente técnico, lo educativo y el enriquecimiento interpersonal. La actividad generó además, tal como se lo propuso, opciones de crecimiento y diversificación a

futuro, considerando además que al proyecto de prácticas socio-comunitarias le resta aún concluir actividades en el año 2017, con grandes expectativas de todos los implicados para continuar en el tiempo, proyectando ya actividades en el largo plazo. Los temores en el grupo de trabajo se direccionaban hacia la posibilidad de que los contenidos técnicos opacaran la relación entre los actores y dejaran relegado a un papel secundario el objetivo de difusión de la universidad pública y la integración y reconocimiento de diferentes realidades desde las relaciones humanas. Esto no ocurrió así, según consideraciones del equipo de trabajo, debido a la orientación clara y la definición y redefinición de objetivos de manera continua, lo cual permitió mantener el rumbo para alcanzar los objetivos propuestos.

Podemos afirmar que todas las actividades en las que se ha participado, dentro del marco de las PSC, contribuyeron a brindar y afianzar categorías teóricas y herramientas metodológicas a partir de los encuentros, el trabajo colectivo y el intercambio de experiencias, han aportado a la formación de los estudiantes de la FAV y del IPEA N° 241.

Lográndose así no solo el resultado esperado en cuanto a lo técnico-operacional sino dando resultados además en la integración de los estudiantes de diferentes niveles educativos, realidades y lugares geográficos.

CONCLUSIONES

Es factible la realización de prácticas de extensión por fuera de lo tradicional—que era la manera acostumbrada de la unidad académica que lleva adelante el proyecto—, prolongando la relación entre las partes en el tiempo y consolidando la territorialidad de la misma. Conjugándose en un solo equipo de trabajo las instituciones ejecutoras y las beneficiarias del proceso borrando así los límites que las definen. Se suma a esto la integración total de los estudiantes de grado a la práctica, encontrando allí un lugar de formación profesional y de generación de pensamiento crítico mediante el encuentro con

realidades diferentes a las que habitualmente se visualizan durante la carrera de grado; pero principalmente mediante el *estar*, el *conocer* y el *hacer*. Logrando así beneficios para todas las partes involucradas, en reconocimiento de la horizontalidad en los procesos de enseñanza-aprendizaje que se abordan en este trabajo.

Se desprende de esta experiencia, que si bien el planteo original era lograr llegar a la mayor cantidad de escuelas medias posibles, a partir de la experiencia adquirida, la conformación de equipos de trabajo y la evaluación conjunta de posibilidades, el nuevo planteo es profundizar la tarea realizada en el territorio. Ampliándola más allá de la escuela media pero siendo ésta la dinamizadora en el lugar, llegando no solo a los estudiantes de la escuela media sino también a las personas que habitan la localidad y sus zonas rurales circundantes.

La comunidad del IPEA N° 241 expresó su conformidad con la tarea desarrollada, destacando la responsabilidad de los estudiantes universitarios con la tarea realizada y el interés despertado en los estudiantes secundarios. Lo cual mostró al equipo de trabajo de la CPL la importancia del compromiso mutuo ante proyectos de este tipo, logrando acrecentar la voluntad de continuar trabajando y extendiendo aún más este proyecto.

Estas conclusiones nos llevan a hacer tangibles a pequeña escala las diversas e inmensas posibilidades de las diferentes tareas de extensión en la inclusión e integración social, en la comprensión de diferentes realidades, la formación íntegra de profesionales y la revalorización de la Universidad Pública como dinamizadora de estas posibilidades.

BIBLIOGRAFÍA

- Fresán Orozco, Magdalena; (2004). La extensión universitaria y la Universidad Pública. Reencuentro, abril, 47-54.
- González, G. R. & González, M. (2003). Extensión universitaria: principales tendencias en su evolución y desarrollo. En: Revista Cubana de Educación Superior, XXIII (1): 15-26.
- Landini, Fernando; (2016). Concepción de extensión rural en 10 países latinoamericanos. Andamios. Revista de Investigación Social, Enero-Abril, 211-236.
- Unesco (1998). Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción. En: Conferencia Mundial sobre Educación Superior. París, Francia.
- Bibliografía Consultada:
- Báez Padrón, Gretel; (2010). La participación protagónica estudiantil en el proceso de extensión universitaria. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Enero-Junio, 347-362.
- CANO, AGUSTÍN; TOMMASINO, HUMBERTO; (2016). Modelos de extensión universitaria en las universidades latinoamericanas en el siglo XXI: tendencias y controversias. Universidades, LXVII Enero-Marzo, 7-24.
- Chacín, Blanca; (2008). MODELO TEÓRICO-METODOLÓGICO PARA GENERAR CONOCIMIENTO DESDE LA EXTENSIÓN UNIVERSITARIA. Laurus, Enero-Abril, 56-88.
- García Guadilla, Carmen; (2008). El compromiso social de las universidades. Cuadernos del CENDES, enero-abril, 129-134.
- Maceo Vargas, Arianna; Cisneros Sánchez, Mario; Riverón Hernández, Karina; Gómez González, Susell; (2012). Abriendo caminos en la extensión universitaria, realidad y perspectiva. Acta Universitaria, Abril-Mayo, 33-40.
- Malagón Plata, Luis Alberto. (2003). La pertinencia en la educación superior. Elementos para su comprensión. En Revista de la Educación Superior. Vol. XXXII (3), Núm. 127. Julio – septiembre de 2003. Consultado el 17 de noviembre de 2006, en: http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/rev-sup/127/03.html

- Monarca, Héctor; (2013). Participación dialógica en la universidad: condición para el desarrollo del pensamiento crítico y el compromiso social. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, Octubre-Diciembre, 53-62.
- Ortiz-Riaga, María Carolina; Morales-Rubiano, María Eugenia; (2011). La extensión universitaria en América Latina: concepciones y tendencias. *Educación y Educadores*, Mayo-Agosto, 349-366.
- Unesco (2009) Comunicación. Conferencia Mundial sobre la Educación Superior: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo. París, 2009.

La salud de los trabajadores de la salud. Interdisciplina y trabajo colaborativo para mejorar las condiciones de salud y medio ambiente laboral en el Hospital Provincial del Centenario (ciudad de Rosario, provincia de Santa Fe)

Chiavon Fabiana, Curetti Paula, Del Rio Paula y Stradolini Virginia

**Facultad de Ciencias Exactas, Ingeniería y Agrimensura, Facultad de
Ciencias Médicas y Facultad de Ciencia Política y
Relaciones Internacionales
Universidad Nacional de Rosario Hospital Provincial del Centenario -
Ciudad de Rosario - Provincia de Santa Fe - Argentina**

RESUMEN

El propósito de este trabajo es presentar el Programa “*La salud de los trabajadores de la salud. Interdisciplina y trabajo colaborativo para mejorar las condiciones de salud y medio ambiente laboral en el Hospital Provincial del Centenario de Rosario*”, que ha sido seleccionado por la Secretaría de Extensión Universitaria de la Universidad Nacional de Rosario (UNR) en el marco de la III Convocatoria del Programa de Extensión “Integrando” 2016.

La complejidad del universo de las relaciones laborales y la multicausalidad de las situaciones problemáticas que supone la convivencia de 2200 trabajadores en la prestación de salud pública al interior del Hospital Centenario, exige un giro en la forma preventiva con la que tradicionalmente se abordan las problemáticas vinculadas al mundo del trabajo y a la salud de los trabajadores.

La conformación de un equipo interdisciplinario con integrantes provenientes de diversos campos disciplinares (de las Ciencias Sociales: Antropología, Comunicación Social y Ciencia Política; de las Ciencias de la Salud y de las Ingenierías en sus diversas ramas, pero principalmente Especialistas en Higiene y Seguridad en el Trabajo e Ingeniería Forense), reúne a las Facultades de Ciencias Exactas, Ingeniería y Agrimensura, de Ciencias Médicas y de Ciencia Política y Relaciones Internacionales (UNR), con el propósito de cooperar con el Comité Mixto de Salud y Seguridad en el Trabajo que funciona en el Hospital Centenario.

El Comité Mixto está compuesto por los directivos del nosocomio y representantes gremiales (ATE, AMRA y SIPRUS), quienes se reúnen periódicamente para abordar diversas problemáticas institucionales. Es en este espacio privilegiado en que se enmarca la actividad extensionista, teniendo como su principal objetivo trabajar colaborativamen-

te para generar acciones orientadas a la mejora de las condiciones de salud y seguridad de todos los trabajadores de este efector público.

Lo anterior permitirá además: 1) Propiciar un espacio de interacción entre el Comité Mixto y la Universidad para la circulación de saberes inherentes a las condiciones de salud y medio ambiente laboral; 2) Identificar colectivamente los procesos sociales, las condiciones laborales y las situaciones infraestructurales que atraviesan la trayectoria laboral de los trabajadores; 3) Evaluar, a partir de espacios colectivos de discusión y producción, las situaciones problemáticas desde una perspectiva integral e interdisciplinaria; y 4) Proponer una planificación estratégica que empodere a los trabajadores y a sus representantes frente a las problemáticas del mundo del trabajo.

Si bien estas actividades tendrán su inmediato correlato sobre todos los trabajadores del Hospital Centenario, se considera que el mejoramiento integral de las condiciones laborales repercutirá también en la calidad y calidez del servicio de salud prestado a los pacientes, impactando positivamente en la comunidad en general. Vale agregar el interés particular del Ministerio de Salud de la Provincia de Santa Fe de replicar esta experiencia en otros efectores de la provincia.

Cabe destacar la potencialidad que encierra el presente Programa en cuanto a la formación de recursos humanos en extensión universitaria en ámbitos de prestación de salud. Por último, remarcar que la articulación entre estudiantes, organizaciones del sector salud, docentes y coordinadores académicos desde el Comité Mixto resultará un hecho inédito.

FICHA TÉCNICA DEL PROGRAMA DE EXTENSIÓN

El Programa “*La salud de los trabajadores de la salud. Interdisciplina y trabajo colaborativo para mejorar las condiciones de salud y medio ambiente laboral en el Hospital Provincial del Centenario de Rosario*”, ha sido seleccionado por la Secretaría de Extensión Universitaria de la Universidad Nacional de Rosario (UNR) en el marco de la III Convocatoria del Programa de Extensión Integrando “*La Universidad y su Compromiso con la Sociedad - 2016*” (aprobado por el Comité Evaluador con un Mérito de 90,12 - Resolución CS. N° 1390/2016).

Unidades Académicas Intervinientes:

- Facultad de Ciencias Exactas, Ingeniería y Agrimensura - UNR
- Facultad de Ciencias Médicas - UNR
- Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales - UNR

Director: **Dr. Rodolfo Leiva**

Co-Directora: **Lic. Esp. Paula Curetti**

Coordinadora Fac. de Ciencias Exactas, Ingeniería y Agrimensura: **Dra. Paula del Rio**

Coordinador Fac. de Ciencias Médicas: **Sergio Sureda**

Coordinadora Fac. de Ciencia Política y Relaciones Internacionales: **Lic. Virginia Stradolini**

Organizaciones Coparticipantes:

- Hospital Provincial del Centenario (Ciudad de Rosario)
- Ministerio de Salud de la Provincia de Santa Fe
- Asociación de Trabajadores del Estado (ATE)

- Asociación de Médicos de la República Argentina (AMRA)
- Sindicato de Profesionales Universitarios de la Salud (SIPRUS)

OBJETIVOS DEL PROGRAMA

Objetivo general:

Cooperar con el Comité Mixto de Salud y Seguridad en el Trabajo generando acciones orientadas a las mejoras de las condiciones de salud y seguridad de los trabajadores del Hospital Centenario.

Objetivos específicos:

- Propiciar un espacio de interacción entre el Comité Mixto y la Universidad para la circulación de saberes inherentes a las condiciones de salud y medio ambiente laboral.
- Identificar colectivamente los procesos sociales, las condiciones laborales y las situaciones infraestructurales que atraviesan la trayectoria laboral de los trabajadores y trabajadoras.
- Evaluar, a partir de espacios colectivos de discusión y producción, las situaciones problemáticas desde una perspectiva integral e interdisciplinaria.
- Proponer una planificación estratégica que empodere a los trabajadores y a sus representantes frente a las problemáticas del mundo del trabajo.

DESTINATARIOS

Los destinatarios directos son todos los trabajadores y trabajadoras del Hospital Provincial del Centenario, a través del Comité Mixto de Salud y Trabajo como articulador de todos los actores intervinientes, a saber: gremios, Consejo de Administración del HPC y Ministerio de Salud de la Provincia de Santa Fe.

Por otra parte, se considera que el desarrollo del Programa impactará indirecta pero positivamente en la comunidad en general, en función de que el mejoramiento de las condiciones integrales de los trabajadores y trabajadoras de la salud del HPC repercutirá inmediatamente en la calidad y calidez del servicio prestado a los pacientes, a sus familiares y a todos los que concurren al efector.

LINEAMIENTOS CONCEPTUALES

La salud constituye una noción amplia y multidimensional que se centra directamente en las personas, en las comunidades y en las relaciones que éstas guardan en y con sus entornos sociales y naturales. En un sentido más básico, nos remiten a la vida misma, a las capacidades inmanentes de las personas para dotarse de una vida lo más plena posible.

La complejidad del universo de las relaciones laborales y la multicausalidad de las situaciones problemáticas que supone la convivencia de 2200 trabajadores en la prestación de salud pública al interior del Hospital Provincial del Centenario (HPC), exige un giro en la forma preventiva con la que tradicionalmente se abordan las problemáticas vinculadas al mundo del trabajo en el área.

Alcanzar el más alto grado de la salud de los trabajadores de la salud debe ser considerado un objetivo social fundamental (Nieto, 1999), por el inestimable valor que estos trabajadores componen en la articulación del complejo entramado que da por resultado lo que conocemos como el campo de salud (Spinelli, 2010). El campo de la salud debe ser entendido ya no en términos de procesos meramente biológicos, sino a partir de una perspectiva integral que permita intervenir sobre la complejidad de la situación vivida por el trabajador en su situación de trabajo (Nieto, 1999), tal como lo recomienda la Organización Internacional del Trabajo en el marco del Programa Internacional para el Mejoramiento de las Condiciones y Medio Ambiente de Trabajo y en el Memorando de Entendimiento que fija para Santa Fe una agenda provincial de Trabajo Decente (OIT,

2015). Lo anterior exige abordar los factores psicosociales atendiendo a los procesos sociales, a las condiciones laborales y a las situaciones infraestructurales existentes.

En este marco, resulta vital la incorporación de los propios trabajadores en el espacio del Comité Mixto de Salud y Seguridad en el Trabajo, tanto por reconocerlos como promotores, a la vez que protagonistas de las acciones necesarias para la viabilidad del Programa.

El Comité Mixto del HPC está compuesto por los directivos del nosocomio y por los representantes gremiales (ATE, AMRA y SIPRUS), quienes se reúnen periódicamente para abordar diversas problemáticas institucionales en relación a las temáticas que lo convocan.

La Ley Provincial N° 12.913/2008 del Comité Mixto, habilita instancias paritarias de participación solidaria entre trabajadores y empleadores con el objeto de garantizar ámbitos de trabajo seguros y saludables. En este sentido, interesa destacar que:

“Los Comités de Salud y Seguridad en el Trabajo tienen por misión velar y promover la protección de la vida y la salud de los/as trabajadores/as, cualquiera fuera la modalidad o plazo de su contratación o vínculo laboral y el mejoramiento de las condiciones y medio ambiente de trabajo” (Artículo 2 - Ley Provincial N° 12.913).

“La autoridad de aplicación de la presente ley será el Ministerio de Trabajo y Seguridad Social de la provincia de Santa Fe” (Artículo 27 - Ley Provincial N° 12.913).

El antecedente rector de viabilidad de esta propuesta es el Memorando de Entendimiento para la elaboración e implementación de una agenda de Trabajo Decente, firmado entre el Gobierno de la Provincia de Santa Fe y la Oficina de País de la OIT para la Argentina. En este marco se definen los siguientes objetivos prioritarios:

- Alcanzar el trabajo registrado y formal para todos los trabajadores y trabajadoras santafesinas.

- Lograr condiciones sanas y seguras para preservar la vida y la salud psicofísica de los trabajadores y trabajadoras.
- Promover la igualdad de oportunidades y trato en el ámbito laboral.
- Prevenir y erradicar el trabajo infantil y las peores formas de trabajo adolescente.
- Garantizar la universalidad, integralidad y mejora de la cobertura de la seguridad social para los trabajadores del ámbito público.

El Programa cuenta además con diversos antecedentes de investigación que han trabajado en el sentido propuesto. La experiencia “Hospital Saludable”, que ha llevado adelante el Hospital Público J. R. Vidal de la ciudad de Corrientes, constituye una base de datos que cuenta con información sanitaria sobre los trabajadores, diagnosticando y tratando fundamentalmente enfermedades como la diabetes, la hipertensión y la obesidad. Asimismo, dispone de instancias de capacitación al personal bajo la consigna de mejorar el clima institucional de trabajo y, en relación a la gestión del nosocomio, el establecimiento de líneas claras de acción.

Por otra parte, el Laboratorio de Higiene, Seguridad y Medio Ambiente, creado por la EPEC (Escuela de Posgrado y Educación Continua de la Facultad de Ciencias Exactas, Ingeniería y Agrimensura - UNR) junto con la carrera de Especialización en Higiene y Seguridad en el Trabajo conforman un marco institucional donde se conjugan propuestas de trabajo comprometidas por el bienestar de la sociedad en su conjunto y en este sentido contextualizadas en la extensión universitaria.

En este contexto, la conformación de un equipo interdisciplinario de trabajo con integrantes provenientes de diversos campos disciplinares (de las Ciencias Sociales: Antropología, Comunicación Social y Ciencia Política; de las Ciencias de la Salud y de las Ingenierías en sus diversas ramas, pero principalmente Especialistas en Higiene y Seguridad en el Trabajo e Ingeniería Forense), reúne a la Facultad de Ciencias Exactas, Ingeniería y Agrimensura, a la Facultad de Ciencias Médicas y a la Facultad de Ciencia

Política y Relaciones Internacionales, con el propósito de cooperar con el Comité Mixto de Salud y Seguridad en el Trabajo que funciona en el Hospital Centenario, generando acciones orientadas a las mejoras de las condiciones laborales.

Emplazar las actividades del Programa en el Comité Mixto de Salud y Seguridad en el Trabajo del HPC vuelve ineludible la aprehensión de la situación de los trabajadores, sin dejar de lado la exigencia académica de un proyecto de extensión de la Universidad. El propósito fundamental de esta forma de abordaje es promover que las y los trabajadores interpelen a la academia con problemáticas del medio, dejando a un lado la tradicional bajada conceptual que implica priorizar saberes jerarquizados desde lo académico, trabajando desde la construcción colectiva del conocimiento.

METODOLOGÍA

En el marco del presente Programa se plantea una metodología basada en actividades participativas, que propicien la interacción permanente entre el equipo de trabajo de la Universidad Nacional de Rosario y los trabajadores de la salud a partir de la articulación prevista con el Comité Mixto del Hospital Provincial del Centenario de Rosario en el proceso de construcción de conceptos y herramientas relativos al campo de la salud, que posibiliten visibilizar los procesos sociales, las condiciones laborales y las situaciones infraestructurales que atraviesan cotidianamente en sus trayectorias laborales.

Se propone una metodología de trabajo en talleres como espacios de construcción colectiva de conocimiento, que permiten la acción-reflexión por parte de todos los sujetos participantes. Habilita la palabra permitiendo que cada sujeto asuma su realidad y se reconozca en ella desde lo inmediato, individual, parcial y cotidiano; y a través de este proceso y en el intercambio con los otros, es donde emerge en cada uno lo colectivo, social e histórico.

Los talleres participativos constituyen espacios fundamentales en el marco de la extensión ya que habilitan la apropiación de los diversos espacios y perspectivas de manera significativa en un proceso activo y constructivo. Esta manera de intervenir sobre la realidad, permite un abordaje que relaciona sustancialmente lo cognitivo, lo emocional y lo social; posibilitando que los sujetos participantes dejen aflorar en las interacciones sociales cotidianas su subjetividad frente a la vida, en nuestro caso frente al trabajo y la salud, facilitando una apertura hacia las diversas perspectivas coexistentes.

Las actividades para llevar adelante la propuesta están organizadas en una serie de momentos o etapas, a saber: Preliminar, de Diagnóstico, de Producción y de Cierre.

En principio se implementarán acciones orientadas a propiciar que el Comité Mixto de Salud y Seguridad en el Trabajo se constituya como el espacio donde se va a enclavar la actividad de extensión. Esto supone articular discursiva, académica y políticamente a los actores intervinientes de modo tal de encontrar la especificidad de cada uno de ellos y embarcarlos en la construcción colectiva. Articular el programa de extensión con estudiantes, organizaciones de la comunidad y coordinadores académicos desde el Comité Mixto resultará un hecho inédito.

“Los miembros del Comité tienen derecho a acceder en tiempo útil a la información que necesiten para el cumplimiento de sus funciones y libre acceso a todos los sectores donde se realicen tareas. En los casos en que puedan estar implicados secretos industriales o normas ambientales, se deberá contar con autorización del encargado con mayor jerarquía dentro del establecimiento de que se trate, dentro del marco de la legislación nacional y provincial aplicable en cada caso” (Artículo 20 - Ley Provincial N° 12.913).

La identificación de las problemáticas que afectan a la institución hospitalaria y convocan el trabajo del Comité Mixto será el punto de partida del trabajo. El estado de situación planteará el escenario necesario para avanzar en el plano teórico-metodológico

respecto de conceptualizaciones pertinentes para el abordaje de las problemáticas. En este momento se producirá el encuentro entre el saber propiamente académico y el saber situado de los trabajadores. El desafío será, no sólo el diagnóstico, sino poner en valor este entramado de saberes como una instancia superadora a fin de abordar los problemas. La metodología de trabajo en talleres brindará un marco que potencie la apropiación y la construcción social del conocimiento en el campo de la salud desde una perspectiva integral. De esta manera, desde el Comité de Salud y Seguridad del HPC se construirá colectivamente información respecto de los factores psicosociales que afectan a los trabajadores, atendiendo a los procesos sociales, las condiciones laborales y la situación infraestructural en la que se desempeñan laboralmente, en vistas a interferir sobre la misma realidad.

En tercer lugar, desde una lectura interdisciplinaria se abordará la complejidad de los fenómenos. Se partirá del supuesto de que los problemas no son de las personas en sí mismas, sino de las redes que las integran.

Concluido el trabajo del núcleo más duro del Programa se plantean dos actividades principales: la socialización de los resultados y la sistematización de estos nuevos saberes en el marco de una planificación estratégica. La socialización de las producciones se realizará tanto en ámbitos académicos como en los gremiales. Por último, se propondrán líneas de acción a la Gestión del Hospital Provincial del Centenario, resultantes de la producción colectiva y sustentada empírica, teórica e interdisciplinariamente.

Las actividades se concentrarán en el Hospital Provincial del Centenario, situado en Urquiza 3101 de la ciudad de Rosario. El mismo se encuentra diferenciado en salas, donde se llevan adelante distintas prestaciones médicas, permitiendo a su vez construir universos mensurables dentro de la enormidad que supone trabajar con el Hospital.

El Consejo de Administración pone a disposición de este Programa de Extensión el espacio físico (coincidente con el espacio de funciona-

miento del Comité Mixto) y la publicación de las actividades que derivaran del mismo, de manera tal que el Programa pueda transcurrir en un marco de conocimiento de intenciones y objetivos por parte de los trabajadores.

Tanto las organizaciones implicadas con el Comité Mixto del HPC, como todos los actores involucrados en el Programa serán convocados a todas las actividades y talleres planteados a lo largo de la ejecución. Pero además promoverán los contactos necesarios con sus representados, facilitando información y convocatorias que se puedan requerir para su cumplimiento. Trabajarán particularmente en la publicación de la documentación y el herramental que se vaya produciendo en los cuerpos que representan a medida que se avance en el desarrollo del mismo.

Se proyecta la construcción de un equipo interdisciplinario que funcione con una lógica de interacción horizontal, por lo que discriminar las tareas designadas solo responde a la necesidad de trazar un organigrama y plan de trabajo que permita ser consultado de forma orientativa.

Los estudiantes universitarios participarán en todos los momentos descriptos en el Programa, a saber: la promoción del Comité Mixto como espacio de articulación entre el saber académico y el saber situado; y la construcción colectiva de información diagnóstica sobre la población de trabajadores y trabajadoras del HPC respecto de los factores psicosociales que los afecten y de las condiciones y medio ambiente de trabajo.

Además, participarán en la elaboración y planificación de las actividades previstas para el reconocimiento de las situaciones sanitarias y socio-laborales, su sistematización y análisis. El aporte disciplinar que cada uno logre desde su formación garantizará la integralidad del abordaje. Además los pondrá, junto al equipo profesional, frente a la exigencia de articular marco teórico y escenarios sociales.

También podrán coordinar -conjuntamente con los trabajadores, pero también con el resto del equipo- las diversas actividades previstas para ordenar la problematización colectiva a través las siguientes técnicas: grupos

focales, entrevistas grupales e individuales, observaciones directas, ponderación de documentos, etc.

Participarán en la sistematización, interpretación de la puesta en común y en el análisis de la información obtenida y en la constitución de las líneas de acción sugeridas derivadas del proceso de construcción colectiva de conocimientos en el que participarán profesionales, docentes, médicos, enfermeros, etc.

Los estudiantes serán los promotores dentro de sus unidades académicas de la formación-información que resultara del proceso de implementación del Programa, con la intención de promover la especialización y posterior inserción profesional en el ámbito de lo público.

ALGUNAS CONSIDERACIONES A MODO DE CIERRE

Se espera avanzar en varios frentes, en primer lugar en la producción colectiva de conocimiento crítico, reflexivo y emancipador respecto de la situación integral de los trabajadores, generando antecedentes en el establecimiento de agendas de problematización sobre la realidad de las y los trabajadores y desde sus propias perspectivas. Agenda que pueda ser retomada tanto por el Consejo de la Administración del Hospital como por la Mesa de Salud y Trabajo que funciona en el HPC, además de aquellas Facultades que trabajen la formación orientada a estos ámbitos. Esta intervención colabora con la intención del Hospital por abordar las temáticas vinculadas al mundo del trabajo en el marco de una relación de reflexión y acción con los propios trabajadores, saldando la deficiencia diagnóstica que se tiene en la materia.

Asimismo, busca estimular a los estudiantes de las distintas unidades académicas involucradas en la formación práctica en un ámbito público de prestación de salud, promoviendo los intereses de las disciplinas involucradas en el Programa. En este sentido, se focaliza en trabajar sobre tres vínculos poco explorados desde las propuestas curriculares de

las tres unidades académicas involucradas: estudiantes de la Facultad de Ciencia Política y RRH con el ámbito de la salud pública; estudiantes de la Facultad de Ciencias Médicas con su ámbito de desempeño profesional desde una perspectiva de mayor horizontalidad; y los estudiantes de la Facultad de Ciencias Exactas, Ingeniería y Agrimensura con el sector público en general y sanitario en particular, siendo que tienen un fuerte dominio de la formación en ámbitos empresariales y fabriles.

Además, se promoverá una amplia divulgación de resultados alcanzados, parcial y totalmente, tanto en ámbitos académicos como laborales y dentro del propio Hospital, sin descartar otros espacios institucionales.

Se espera alcanzar la elaboración de un Plan Estratégico que empodere a los trabajadores frente a la realidad del medio ambiente y las condiciones en las que se desempeñan.

Por último, vale agregar la factibilidad y el interés particular del Ministerio de Salud de la Provincia de Santa Fe de replicar esta experiencia en otros efectores sanitarios, considerando que la excepcionalidad de los riesgos que afrontan los trabajadores de la salud no son exclusivos del Hospital Provincial del Centenario de la ciudad de Rosario.

BIBLIOGRAFÍA

- LEY PROVINCIAL N° 12.913/2008 de “Comités de Salud y Seguridad en el Trabajo”. Boletín Oficial 24/09/2008. Ministerio de Gobierno y Reforma del Estado - Ministerio de Trabajo y Seguridad Social de la Provincia de Santa Fe.
- NIETO, Héctor (1999) “Salud Laboral”. En: V. Mazzafero y Colaboradores *Medicina y Salud Pública*. Editorial EUDEBA, Buenos Aires.
- OIT (2015) *Fortalecimiento de la Institucionalidad Laboral para el Trabajo Decente en la Provincia de Santa Fe*. Oficina de País de la OIT para Argentina y Ministerio de Trabajo y Seguridad Social de la Provincia de Santa Fe.
- SPINELLI, Hugo (2010) Las dimensiones del campo de la salud en la Argentina. *Salud Colectiva*, Buenos Aires, 6 (3): 275-293.

Experiencias interculturales en orientación vocacional con jóvenes indígenas y su proyecto de vida

*Kaliniuk, Ángela Teresa
Rodríguez de Breard, María Mónica
Rojo, Iris Roxana
Avalos Olivera, Laura Isabel
Barrios, Nicolás Néstor*

**Secretaría General de extensión Universitaria
Universidad Nacional del Nordeste**

RESUMEN

Introducción

La Universidad Nacional del Nordeste, desde el Departamento de Orientación Vocacional y Ocupacional, dependiente de la Secretaría General de Extensión Universitaria, desarrolla Talleres de Orientación Vocacional e Introducción a la vida universitaria. Los mismos cobran fuerza a través de la implementación de actividades que fortalecen los mecanismos de acceso a la información y refuerzan las estrategias de interculturalidad e inclusión educativa.

El Departamento de Orientación Vocacional, desde su creación en el año 1969, ha implementado diferentes estrategias para acompañar a los estudiantes de toda la región del noreste que se encuentran finalizando el último año del nivel medio, para la toma de decisión respecto a una elección ajustada a sus gustos, intereses, motivaciones, capacidades, limitaciones, fortalezas. Así nos acercamos desde la institución universitaria a las diferentes etnias aborígenes de la provincia del Chaco.

Desde el año 2011 a la actualidad, estas actividades se enriquecieron a través de la solicitud que realizaron desde el “Proyecto de Pueblos Indígenas” UNNE (Res.Nº733/10 C.S.), quienes propusieron el desarrollo de acciones de visibilidad, difusión y publicidad sobre el Proyecto Pueblos Indígenas en la Universidad y su contexto, como asimismo, la visita a las localidades donde habita esta población. Es prioritario en este Proyecto, el trabajo en conjunto con las comunidades pertenecientes a las etnias Qom, Wichi y Moqoit que se encuentran en localidades la provincia del Chaco como La Leonesa, Las Palmas, Presidencia Roque Sáenz Peña, Colonia Aborigen, Castelli, Resistencia.

El **Objetivo** de esta Ponencia, consiste en relatar las actividades que se han llevado a cabo en diferentes encuentros con jóvenes indígenas y en las estrategias utilizadas desde el Departamento de Orientación Vocacional

AVANCE

Se ha logrado avanzar en el trabajo conjunto, donde los orientadores y la comunidad compartieron saberes y construyeron conocimientos. Esto ha tenido como resultado posibilitar la reflexión sobre el proyecto de vida de sujetos particulares, integrando su propia cultura (indígena/identidad aborígen) a la del medio en que viven, y a partir de las expectativas de los jóvenes, favoreciendo el aprovechamiento óptimo de la información académica y profesional.

Los Talleres permitieron brindar información sobre las posibilidades de estudio que ofrece la Universidad y el sistema de becas, que facilitan el ingreso y permanencia de los jóvenes de diferentes etnias, en prosecución de los estudios superiores.

Palabras Claves: Orientación Vocacional. Interculturalidad. Integración. Jóvenes Indígenas. Proyecto de Vida

MARCO INSTITUCIONAL DONDE SE GESTARON LAS PROPUESTAS DE ORIENTACIÓN PARA LA INCLUSIÓN UNIVERSITARIA

El Departamento de Orientación Vocacional¹ ha iniciado sus actividades formalmente desde la década del '70, dependiendo de la Secretaría General de Extensión Universitaria, área que responde directamente de Rectorado de la Universidad Nacional del Nordeste (UNNE).

A lo largo de más de cuarenta años de historia, el DOVO ha desarrolla sus actividades de extensión en la comunidad del nordeste, orientando a estudiantes de nivel medio y reorientando hacia un proyecto futuro a varias generaciones.

Los profesionales que trabajamos en el mismo, además, posibilitamos la formación de docentes, asesores pedagógicos de institu-

ciones educativas a través de diferentes cursos y particularmente, con la Especialización en Orientación Vocacional (1996).

Esta especialización fue convenida con la Facultad de Humanidades y miembros de APORA (Asociación de Profesionales de la Orientación Vocacional de la Republica Argentina), junto con SGEU.

Sabemos que en el momento de la elección se conjuga el aspecto más íntimo de cada sujeto: lo que quiere ser, a que dedicarse, las cosas que le gustan más, las pasiones sus fortalezas y debilidades.

Para cada persona la decisión de un proyecto de vida, de una carrera es única y personal. Ante los interrogantes ¿qué es lo que quiero estudiar? ¿Qué hare el próximo año?, común a una amplia mayoría de egresados del nivel medio, intentamos diversos modos de acompañamiento.

Es por ello que se ofrecen actividades que puedan contribuir a esa tarea de descubrimiento personal y de su proyecto de vida, cabe mencionar alguna de ellas:

- Talleres de Información Vocacionales sobre las carreras de la UNNE.
- Talleres de Orientación Vocacional, individuales, grupales y en pequeños grupos.
- Atención y asesoramiento a los jóvenes en la búsqueda de información de formación en estudios superiores.
- Entrevistas individuales y/o reuniones grupales sobre información solicitada por los estudiantes.
- Visitas guiadas en las unidades académicas e información respecto a la vida estudiantil, servicios de salud, comedor universitario, club universitario, actividades culturales, actividades de extensión e investigación.
- Jornadas en Establecimientos educativos de localidades del Interior "Información y Proyecto de Vida".

¹ En adelante DOVO.

Sumando a estas actividades propias del DOVO, anualmente se trabaja con toda la UNNE en:

- Paneles de Información (junio).
- Jornadas de Información Vocacional (El día de las Facultades e Institutos de la UNNE septiembre).
- Feria de la Información: la UNNE se muestra.

EXPERIENCIAS INTERCULTURALES EN ORIENTACIÓN VOCACIONAL CON JÓVENES INDÍGENAS

El Departamento de Orientación Vocacional con más de 40 años de trayectoria ininterrumpida, desde la Secretaría General de Extensión Universitaria de la UNNE, como se menciona en el apartado anterior, ha incluido en sus trabajos comunitarios a establecimientos educativos de la región nordeste, tanto de gestión pública, como privada. Algunos ubicados en barrios del centro, otros periféricos, periurbanos, rurales, con acciones que han posibilitado la apertura hacia diferentes espacios educativos y han ayudado a expandir la oferta académica.

Las experiencias de Orientación Vocacional en establecimientos educativos a los que asisten jóvenes indígenas de la región nordeste, han sido esporádicas y discontinuas, hasta mediados del año 2010.

Desde entonces, y con la puesta en marcha de las líneas de acción del PPI (Proyecto Pueblos Indígenas) en 2011 se ha iniciado en la UNNE espacios de colaboración mutua, y se han organizado acciones en forma más sistemática hacia jóvenes que pertenecen a las comunidades de la Provincia del Chaco; Qom, Wichi, Moqoit², junto al equipo docente de la Facultad de Humanidades.

² El norte de la Argentina, específicamente en la zona del Chaco, caracterizada por la presencia de numerosas lenguas y, en la actualidad, la región de más diversidad lingüística del país (Censabella 1999; 2001; 2005)

Nuestro objetivo central consiste en esta oportunidad, en describir la implementación de talleres que se han realizado con jóvenes indígenas, en diferentes visitas a establecimientos educativos de localidades del Chaco, así como también, mencionar los avances y logros en las acciones propuestas que contribuyen al abordaje multiétnico que caracteriza a la región y donde nos planteamos los siguientes Objetivos:

Objetivos Generales:

- Propiciar espacios de reflexión en torno a la diversidad e integración, desde las experiencias Interculturales en Orientación Vocacional.
- Describir las acciones y estrategias de los diferentes encuentros con jóvenes indígenas desde el Departamento de Orientación Vocacional y el Programa pueblos indígenas.

Objetivos Específicos:

- Propiciar la reflexión sobre los trayectos de formación en la UNNE y el proyecto de vida.
- Integrar la información sobre cada uno de ellos, su cultura (indígena/identidad aborigen), con la información sobre el estudio y el futuro campo laboral creando espacios de concientización.
- Comprometerse en el trabajo conjunto, con los orientadores y la comunidad.

ACTIVIDADES Y ESTRATEGIAS

Las estrategias que se plantearon para el logro de los objetivos fueron variadas:

1. Acercarse desde la institución universitaria a las diferentes etnias aborígenes de la provincia del Chaco y Coordinar con el Programa Pueblos Indígenas.

La Universidad viene asumiendo el compromiso y el desafío de inclusión y participación, reconociendo que toda acción intercultural supone procesos de

acercamiento complejos y a veces conflictivos. Por ello, la primera acción consistió en reconocer las etnias, ubicar las localidades y organizar un cronograma de trabajo y al mismo tiempo articular con el proyecto PPI en sucesivas reuniones con los docentes de la Facultad de Humanidades, para acordar las tareas y la geo localización de establecimientos

educativos y así difundir el Programa Pueblos Indígenas y las oportunidades que los mismos tienen a través de becas.

Es así que trabajamos preparando los talleres en el mes de octubre, para poder realizarlos en noviembre, como se advierte en el siguiente cuadro grafico.

JORNADA	FECHA	REGIONAL	LUGAR Y HORARIO	OBSERVACIONES
1º	Primera semana de noviembre	VIII (Resistencia, Fontana, Barranqueras y Vilelas).	SUM Bº Toba 18:00 hs.	Rojo-Kaliniuk
2º	Segunda semana de noviembre	I Área Moqoit (Villa Ángela, Santa Silvina, San Bernardo) y IV (Charata, Las Breñas) Villa Río Bermejito	Salón Municipal Mañana	Rojo-Avalos
			Tarde	
3º	Segunda semana de noviembre	III (Las Palmas, La Leonesa)		Breard-Rojo
4º	Tercera semana de noviembre	VII (Sáenz Peña)	Mañana	Kaliniuk-Breard
5º	Tercera semana de noviembre	V Área Wichí (Pozo del Toba Wichí El Pintado)		Rojo-Avalos-Barrios
6º	Cuarta semana de noviembre	V Área Qom (J.J. Castelli, Bermejito).		Rojo-Avalos
7º	Cuarta semana de noviembre	II (Quitilipi, Machagai, Colonia Aborigen)	Escuela N° 810	Rojo- Barrios
8º	Primera semana de noviembre	VI (San Martín y Pampa del indio)	Tarde	Kaliniuk-Breard
			Mañana	

2. Incentivar a través de diversas estrategias a la prosecución de los estudios superiores.

Los primeros pasos para la concreción de esta actividad consistió en organizar actividades con la modalidad de "taller" considerando la posibilidad de "aprender haciendo".

Los talleres "La UNNE y mi proyecto de Vida" debían contemplar la comprensión de las necesidades y expectativas respecto a pautas culturales, lengua e identidad étnica entre otros aspectos que suponían debíamos considerar para lograr un intercambio en un contexto

de "sujetos situados" con historias e intereses diversos y contrapuestos de alguna manera.

En un primer momento y con el fin de que se integren de forma variada, se conformaron los grupos utilizando una técnica aleatoria y para posibilitar la reflexión utilizamos la propuesta de Ángela López Bonelli(p.110:1995)³ "¿Qué hacer después del Secundario? Con el

³ LOPEZ BONELLI, Angela R.La Orientación Vocacional como Proceso .Bs As El Ateneo

objetivo de lograr que los alumnos comprendan su papel en el proceso informativo y en su elección vocacional-ocupacional” Algunos jóvenes indígenas se vieron motivados a comentar en pequeños grupos que deseaban hacer, motivados por la presencia e intervención de jóvenes universitarios que provenían de estas localidades del interior y nos acompañaran contando sus experiencias.

3. Posibilitar la reflexión sobre el proyecto de vida a partir de las expectativas de los jóvenes, para favorecer el aprovechamiento óptimo de la información académica y profesional

La utilización de esa estrategia, permitió conducirlos a responderse, pensarse, en una triple Información:

- ¿Quién Soy? ¿Cuáles son mis aspiraciones? Para posibilitar que comprendan la relación entre el concepto de sí mismo y su búsqueda vocacional
- ¿Qué puedo aportar a la Comunidad? Qué estudios posibilitarían el logro de esos Proyectos?
- ¿Cómo es la realidad laboral y que posibilidades tengo a futuro?

Mirarse para reconocerse, ¿Cómo lograr que los jóvenes participaran de manera activa? Con el fin de conformar los grupos de trabajos para los talleres, fue necesario la integración de relatos y comentarios que representen la variedad de trayectos escolares.

Se utilizó una técnica de grupos focales, la misma consistió en pequeños grupos de estudiantes secundarios que llevaran adelante las tareas de lectura y debate sobre las experiencias de jóvenes en revistas, diarios, audiovisuales que muestran vivencias en torno a la tarea de elegir una carrera o trayecto de formación. Estas actividades posibilitaron la reflexión sobre sí mismo, sobre un futuro en la vida universitaria y una posterior aproximación a un posible campo laboral.

El disparador ¿Qué puedo aportar a la Comunidad? fue motivante para hablar de sus orígenes y preocupaciones a futuro y permitió se iniciara la Información sobre las posibilidades de estudio que ofrece la UNNE, el sistema de beca, que facilitan el ingreso y permanencia de los jóvenes indígenas. Acompañando esta actividad entregamos material impreso con las ofertas de formación, permitimos un tiempo de lectura, para luego propiciar un espacio de consultas puntuales.

Hacia el final del taller planteamos sobre el futuro Campo ocupacional, que supone un lectura en base a la exploración de un estado actual de la profesión en la región y/o el país y una perspectiva futura, teniendo en cuenta aquellas aptitudes e intereses que se requieren para iniciar la/s carrera/as, compartiendo las capacidades con las cuales el egresado cuenta a la hora de finalizar el trayecto de formación, para un buen posicionamiento en el campo laboral, presentamos la propuesta de visitar ámbitos que pueden concurrir a observar el desarrollo de esa profesión en el medio.

4. Brindar información sobre las posibilidades de estudios que ofrece la Universidad Nacional del Nordeste

En compañía de profesores y estudiantes avanzados de las carreras de la UNNE, se diseñó la presentación de experiencias sobre el desarrollo de una instancia de compartir vivencias y trayecto universitario, las mismas suponen actividades innovadoras en el campo profesional que estén realizando estudiantes, profesores, egresados u organismo público o privado, además de toda actividad cultural y de extensión a la comunidad desarrollada por esa unidad académica: cursos, charlas, jornadas, conferencias, peñas, actividades recreativas, viajes. Con ello, contribuimos a posibilitar la reflexión sobre el proyecto de vida a partir de las expectativas de los jóvenes, las condiciones en las cuales se encontraban, idea sobre la universidad y los estudios superiores, conducente a favo-

recer el aprovechamiento óptimo de la información académica y profesional.

5. Dar a conocer las becas integrales que facilitarían el ingreso y permanencia a la universidad.

Presentamos las becas internas que otorga la UNNE a los estudiantes a través de las secretarías de asuntos estudiantiles, como acceder a ellas, las condiciones, normativas y reglamentos para ser beneficiarios, sumado a ello, también, fueron informados acerca de los espacios de recreación cultural y deportivos de los cuales pueden ser partícipes activos, como club universitario, centro cultural nordeste y universitario.

PARTICIPANTES:

- Equipo del Programa Pueblos Indígenas.
- Departamento de Orientación Vocacional.(orientadores docentes y psicóloga)
- Secretarios de Asuntos Estudiantiles de todas las Unidades Académicas o a quienes ellos designen, a través de invitación formal.
- Estudiantes indígenas y estudiantes de carreras de la UNNE, oriundos de esas localidades o de otras del interior del Chaco.

RESULTADOS

Se posibilitó la reflexión sobre el futuro a sujetos particulares, integrando su propia cultura (indígena/identidad aborígen) a la del medio en que viven, y a partir de las expectativas de los jóvenes, se utilizaron estrategias que favorecieron el aprovechamiento óptimo de la información académica y profesional.

Desde el comienzo del programa a la actualidad se cuenta con aproximadamente 102 estudiantes, distribuidos en las diferentes unidades académicas, que han participado de los talleres de orientación que permitieron la reflexión sobre los trayectos de formación en la UNNE y el proyecto de vida.

La información sobre el estudio y el futuro campo laboral creando espacios de concientización, permitió que se “pensaran” fuera de su comunidad étnica, compartiendo con otros jóvenes las aulas universitarias en función de un futuro proyecto.

A MODO DE CONCLUSIÓN

En estos primeros años desde el Departamento de Orientación Vocacional, se fue realizando un trabajo articulado con el Programa, para contribuir mediante diferentes acciones al ámbito institucional de la Universidad, y que se traduce en incluir a alumnos indígenas y mantenerlos en el sistema respetando sus pautas culturales, Con el trabajo conjunto, colaborativo los orientadores y la comunidad compartieron saberes y construyeron conocimientos. Esto ha tenido como resultado posibilitar la reflexión sobre el proyecto de vida de sujetos de etnias particulares y un enriquecimiento personal y profesional.

Podemos repensar y analizar desde nuestro lugar los ajustes que podemos ofrecer desde el Departamento de Orientación Vocacional. Replantear el proyecto teniendo en cuenta los aspectos sociales-culturales y étnicos es fundamental, ya que los índices nos muestran entre el período 2011 al 2015 hubo una deserción del 44%. Es importante conocer esta situación, para promover otras acciones que pueda brindarse y de ese modo cumplir con los objetivos propuestos tanto para el Departamento de Orientación Vocacional y el Programa Pueblos indígenas.

FACILITADORES, FORTALEZAS Y ASPECTOS POSITIVOS

Consideramos como un aspecto positivo, el desarrollo en conjunto de acciones de visibilidad, difusión y publicidad sobre el Proyecto Pueblos Indígenas en la Universidad y su contexto, como asimismo, la visita a las localidades donde habita esta población.

La mayor fortaleza del equipo – logrado por su formación académica específica- es la adaptación a sujetos situados en diferentes realidades. La experiencia de trabajo con jóvenes de todo el interior provincial, nos permite un diálogo intercultural basado en la confianza en nuestras intervenciones con estrategias que aún pueden mejorarse, pero que nos permitió un buen trabajo.

El apoyo del Secretario General de Extensión a esta labor, es un gran facilitador que alienta nuestro trabajo cotidiano. También, el tema del traslado a veces se ve solucionado por sus intervenciones con las unidades académicas y rectorado, posibilitando nuestro acceso a cada región.

NUDOS, OBSTÁCULOS Y/O ASPECTOS NEGATIVOS

Un nudo a desatar, es la comunicación más fluida y el acompañamiento por medio de un proceso de orientación. Entendemos que un taller, es solamente una puntada en la trama. Con las diferentes etnias tendremos que pensar modos de acercamiento mutuo, en un trabajo colaborativo para realizar un verdadero acompañamiento, un proceso que requiere concurrir en varias ocasiones. Poder trabajar por comunidades y hacer un acompañamiento durante el año escolar con los docentes de dicha comunidad sería lo deseable. El DOVO podría ser el nexo en ese proceso de acompañamiento, para que los estudiantes logren una vinculación con este nuevo espacio que transitara el año siguiente. Estas acciones propuestas, la ejecución de un proyecto se dificulta por los inconvenien-

tes que surgen con el financiamiento económico. Fundamentalmente hay que trasladarse muchos kilómetros hacia el interior de la provincia para su ejecución y no se cuenta con los fondos necesarios.

Potencialidades y sentido estratégico entre prácticas profesionales supervisadas y tramas de estudiantes, docentes y graduados extensionistas en escuelas: resignificando la devolución

Cristina Erausquin, Irina Iglesias, Carolina Pouler y Antonela Scabuzzo

Instituciones: Instituciones educativas de gestión pública pertenecientes a la Región Educativa N° 1 (DGCyE, Provincia de Buenos Aires)

Organizaciones de la comunidad involucradas: Centros Comunitarios de Extensión Universitaria (CCEU - UNLP), redes de equipos de orientación escolar, instituciones educativas.

**Facultad de Psicología
Universidad Nacional de la Plata**

RESUMEN

El trabajo presenta la reflexión sobre una experiencia desarrollada en un contexto escolar, en el marco de un Proyecto de Extensión de Facultad de Psicología, acreditado por Secretaría de Extensión de Universidad Nacional de La Plata. Enfoca la recontextualización del sentido de la operación de “devolución” en Psicología, al calor de una ética dialógica de implicación y apropiación recíproca de saberes y experiencias entre actores sociales y educativos, trabajando en *estructuras de inter-agencialidad* (Engeström, 1997, Daniels, 2003) de *cooperación* y de *comunicación reflexiva*. Refleja un trabajo intensivo de intercambio entre actores escolares – directivo, docente y orientador educacional – y actores universitarios – tutores, graduados y estudiantes -, de diversas agencias profesionales, -escuela técnica, equipo de orientación esco-

lar de DPCyPS, Prácticas Profesionales Supervisadas y Proyecto de Extensión UNLP –, para el trabajo en Aprendizaje y Comprensión Lectora en el Primer Ciclo de una escuela secundaria. Entrecruzamiento de perspectivas convergentes, en la polifonía, para el análisis y resolución de problemas educativos, en *trayectorias de profesionalización* que incluyeron prácticas de aprendizaje-enseñanza, extensión e investigación. Focaliza la participación de los agentes escolares adultos y la re-apropiación y conmoción de sentidos de su actividad, a través de las prácticas extensionistas, lo que impacta también en acciones de gestión y negociación, necesarias para desarrollar intervenciones con dimensión estratégica, capaces de co-construir futuro. Compartiremos respuestas a tres preguntas del *Instrumento de Reflexión Por qué, Para qué y Cómo Elegí esta Escuela*, construidas por veinticinco estudiantes de primer año de la

escuela técnica, a partir de su experiencia, y el modo en que dicho material formó parte estratégica de la “devolución” re-significada. La interpelación y problematización de lo entendido históricamente como *devolución*, en psicología, desde una perspectiva fundamentalmente clínica, diagnóstica, nos proyecta en la voluntad de enunciarla como una operación de intercambio de experiencias y conceptos, no exenta de interrogación expansiva y reconstructiva, que busca la emergencia de alternativas creativas a partir del diálogo colectivo. No “devolver” la captura de ninguna esencia, sino transitar una ética de suspensión de lo “dado”, para no obturar la pregunta por lo existente, por las potencias de los sujetos, si las condiciones de los contextos pueden girar, variar, correrse del lugar. Importante para el *aprendizaje profesional* de los estudiantes, graduados, docentes y tutores fue esa *devolución*, hoy re-significada como *intercambio de experiencias y herramientas*, tanto para los que recorren el trayecto de Prácticas Profesionales Supervisadas, como de los que participan en Proyectos de Extensión: con diferentes niveles de implicación, apropiación, toma de decisión; diferentes temporalidades, y diferencias entre obligatoriedad y opción personal, voluntaria, del trabajo a realizar. La narrativa posibilitará ejemplificar la articulación entre dos modos de *curricularización de la extensión*, como *entramados* (Cazden, 2010) que entrelazan sujetos, operaciones, conceptos, en extensión-investigación-enseñanza-aprendizaje- Universidad-escuelas, en el campo de la Psicología Educativa. Para que como *sujeto colectivo* podamos aprender de la experiencia, interrumpir circuitos de inercia reproductiva de las instituciones, y a la vez, con nuestra acción de sentido estratégico, “dejar marca” en el sistema social y societal de actividad de la escena educativa.

INTRODUCCIÓN

El trabajo presenta nuestras reflexiones sobre una experiencia educativa desarrollada en un contexto escolar, en el marco de un Proyecto de Extensión de la Facultad de Psicología, acreditado por la Secretaría de Extensión de la Universidad Nacional de La Plata.

OBJETIVOS

- Reflexionar sobre la recontextualización del sentido de la “devolución” en Psicología, al calor de una ética dialógica de implicación y de la apropiación recíproca de saberes y experiencias entre actores sociales y educativos, trabajando en estructuras de inter-agencialidad (Engeström, 1997, Daniels, 2003) de cooperación y de comunicación reflexiva.
- Analizar el entrecruzamiento de perspectivas, focalizando en los agentes responsables del proceso educativo, y en la polifonía co-constructiva, para el análisis y resolución de problemas, desarrollando *trayectorias de profesionalización* que incluyen prácticas de aprendizaje-enseñanza, extensión e investigación.

ACTIVIDADES Y ESTRATEGIAS DESARROLLADAS

- Diseño, administración y análisis de un Instrumento de Reflexión: sobre categorías *Por qué, Para qué y Cómo Elegí esta Escuela*, relevado en 25 Estudiantes de 1º año de una Escuela Técnica de Berisso.
- Conformación de *espacios de reflexión e intercambio de experiencias y conceptos* entre actores escolares (directivo, docente y orientador educacional) y actores universitarios (tutores, graduados y estudiantes), entre diversas agencias profesionales (Escuela Técnica, EOE, PPS y Proyecto de Extensión UNLP), para el trabajo en Aprendizaje y Comprensión Lectora en el Primer Ciclo de una escuela secundaria.

PENSANDO EL ROL DEL ORIENTADOR, EN PSICOLOGÍA EDUCACIONAL, DESDE NUESTRA EXPERIENCIA EN EXTENSIÓN

Asesorar u orientar es hoy, en Psicología Educativa, *trabajar juntos*, o *trabajar con*, y no *sobre* el otro, lo cual impone dos grandes desafíos a quien asesora u orienta. En primer lugar, es necesario alcanzar algún grado de *comprensión conjunta* de los problemas y de los medios para resolverlos; comprensión conjunta que no es un “estado” sino un “proceso”, que no se da nunca por cerrado y está sometido a continuos avances y retrocesos, y por tanto, a un grado importante de incertidumbre. El segundo desafío nace de la incertidumbre potencial que genera toda *negociación* del significado. Consiste en poder llegar a crear *un clima* de aceptación y reconocimiento entre los participantes del encuentro, para que el tejer y destejer no sea vivido como una amenaza personal, lo que se logra si la persona – o personas - tiene la sensación de ser escuchada, comprendida y valorada.

En la práctica, este tipo de proceso se despliega en *episodios*, que se van construyendo en la *experiencia compartida* en los escenarios educativos, conformando *escenas* (Greco, 2014, Duschatzky, 2013) en las que participan actores sociales, sus objetivos o propósitos, los instrumentos de mediación, las demandas de tarea, los roles, las reglas, la división del trabajo y las comunidades sociales y sociales, a través del compartir, construir, negociar y apropiarse de significados y sentidos de los problemas y las acciones. Por un lado, se trata de ayudar a convertir las preocupaciones del profesor (o del director, o del equipo directivo) en problemas compartidos capaces de generar metas factibles. Por el otro, y como medio para alcanzar ese objetivo, se trata de ayudar a crear una relación de trabajo conjunto y por tanto canalizar el torrente de quejas, aspiraciones, sentimientos comunes y valores, hacia una estructura más ordenada y contenida que permita avanzar juntos en alguna intervención transformadora.

Las formas de conversación involucradas en este proceso de construcción conjunta de resolución de problemas, pueden no encajar con la manera habitual de dirigirnos a los demás, no sólo en la escuela, pero también dentro de ella. Por eso, la *formación* no consiste sólo en añadir nuevos recursos a nuestro repertorio, como orientadores, y añadirseles también a los profesores y directivos, sino también en revisar dichos repertorios y las formas habituales de relacionarnos, de modo que podamos permitirnos hacernos y hacerles preguntas sobre ellos. Un sesgo muy habitual en unos y otros es la tendencia a irse “de cabeza” a las soluciones sin compartir – o re-construir juntos- el problema (Sánchez, 2011). Es necesario hacer un esfuerzo por pensar las ideas de quien nos pide – o acepta – ayuda, y *suspender* la tendencia a ofrecer soluciones hasta no estar convencidos de que entendemos qué problema tiene en mente y de que hemos hecho las preguntas apropiadas para que expanda o problematice su comprensión del problema - lo que conlleva siempre una cuota de incomodidad -. Otro sesgo habitual es que los orientadores tienden a operar con marcos teóricos o “mandatos académico-profesionales”, desde los cuales no siempre es sencillo comprender lo que acontece en las aulas, ni en las escuelas y mucho menos lo que experimentan los educadores. Apelar sólo a los grandes principios, como “inclusión y diversidad”, por ejemplo, sin priorizar sub-metas en la re-conceptualización realizada, o priorizar exclusivamente necesidades de los alumnos sin atender a lo que les ocurre a los profesores – otro sesgo habitual -, son acciones y actitudes que aparecen frecuentemente y no posibilitan en general construir caminos para llegar a cambios accesibles co-diseñados.

ÉTICA DIALÓGICA EN EL CAMPO PSICOEDUCATIVO

El *proyecto escolar moderno* fue impuesto por los adultos a los niños y se actuó “como si” fuera de ellos (Perrenoud, 1990). La Psicología Educativa se inscribió así históricamente en una política de gobierno y control de poblaciones, que ordenó diversidades como *diferencias de medida en una escala de progreso y una jerarquía genética* supuestamente universales.

¿Puede una reflexión epistemológica convertirse en un problema ético y político? ¿Qué son las unidades de análisis? (Vygotsky, 1934b) ¿Por qué hoy sigue siendo importante revisarlas y co-construirlas, al abordar un problema psicoeducativo (Erausquin, 2013^a)?

Es el componente ético el que ahora pretendemos capturar, desde nuestra *implicación* en la construcción conjunta de intervenciones y saberes sobre los problemas y sobre los modos de resolverlo, para que, dadas las condiciones, todos – alumnos, docentes, directivos, orientadores, familiares - puedan *aprender en y con las escuelas*, en el marco de la inclusión, la calidad y la construcción de sentidos de la experiencia educativa. También nos referimos a la ética cuando, con la lectura atenta del texto “Ética y etiqueta”, de Benasayag et al. (2010), nos preocupamos por pensar colectivamente a las etiquetas, de-construyendo el determinismo esencialista, interpellándolo desde una intervención que acompañe y haga surgir “pasiones alegres”, descubriendo potencias en las personas en lugar de deficiencias, y descubriéndolas tanto en los que fracasan como en los que tienen éxito, “porque todos de distintas maneras están atravesados por la misma fragilidad”. Se trata también de defender y hacer defender el derecho a la intimidad y a una cierta opacidad de todos los sujetos. O sea, des-estimar éticamente la transparencia del *diagnóstico de déficit*, o más bien, de la clasificación en categorías y moldes según prismas o modelos preestablecidos, que ha vulnerado los derechos a la intimidad y a una cierta opacidad en los que se supone tienen “necesidades educativas especiales”. Es que diagnosticar no es clasificar: es, en el pensar de

Benasayag, construir *artesanalmente* con los involucrados, la posibilidad y la potencia de transformar tanto a las condiciones de desarrollo de la subjetividad como a sus contextos. Y he aquí la importancia de la resignificación de la devolución en Psicología.

Retomamos aquí lo que el autor plantea sobre el *posicionamiento ético* del agente *psi*, tanto en la clínica como en la educación. Necesitamos des-pegarnos, soltarnos – a eso nos convoca -, del juicio categorizador y del prisma o modelo desde el cual vemos o pretendemos ver la *esencia* del otro en su déficit, aun cuando parezca legitimarnos en esa operación la ciencia y sus clasificaciones, siempre preexistentes al encuentro con el otro. Esa operación de des-pegarnos que, con Rivière (1999), preferimos denominar *suspensión*, será condición necesaria para ayudar a los sujetos “etiquetados” y a sus familias, a des-pegarse a su vez de las etiquetas, que configuraron *identidades a partir de atribuciones*, por el peso social de las representaciones sociales cristalizadas. La operación de despegue y suspensión posibilitará lanzarse a nuevas apuestas emancipatorias, a favor de la potencia, la novedad y la libertad, en la multiplicidad y heterogeneidad que todos somos, mientras ayudamos a crear condiciones para construir con otros, y en interacciones oxigenadas, nuevas posibilidades de desarrollo y aprendizaje.

Con Baquero (2001) trabajamos también, con un sentido ético y político, la revisión del concepto de *educabilidad*, y de la sospecha sobre sus alcances diferentes en diferentes poblaciones y sujetos, retomando amplitudes y sesgos de la matriz comeniana y viscosidades del *ideal pansófico* en la historia de la escuela moderna, así como la necesidad ética de interrogar, revisar y reflexionar sobre las posibles fallas del método educativo, y sobre la invisibilización del poder de dominación y de control en el “pulido del barro” de la diversidad y singularidad de lo humano. También lo acompañamos a Baquero, como a otros colegas (2004), en el debate sobre los “grados de educabilidad”, esas desigualdades supuestamente inevitables entre grandes sectores de la población contemporánea de las escuelas, cuando una parte importante de ellos están

supuestamente condenados a la “profecía anunciada” del Fracaso Escolar Masivo o de los “desiguales alcances de su educabilidad”, sólo por haber nacido con la marca de determinados contextos sociales y familiares.

¿Qué es **Ética Dialógica**? Una interesante reflexión sobre la Deontología Profesional de la Psicología en el Campo Educativo, nos propone Andrea Ferrero (2012), especialista en Ética Profesional en Psicología, con la afirmación de que toda *intervención profesional* conlleva una posición ética, sea ésta explícita o no. Y que el posicionamiento ético involucra una *vigilancia epistémica* continua, del rigor teórico y la efectividad técnica, pero más allá de ello, del compromiso y la implicación con el destino común de lo humano. La ética dialógica, en el mundo contemporáneo, interpela a la responsabilidad social que todos tenemos en el destino del mundo que habitamos y habitarán nuestros hijos, más allá incluso de los valores morales que nos han inculcado, que podrán o no permanecer. La ética necesita apuntar al bienestar y el mejoramiento de la vida de todos, a la búsqueda de consensos que no eludan conflictos, y a lo “culturalmente situado y dialógicamente construido”, que no por ello deja de ser universal, porque es construcción de humanidad. Las escuelas y las subjetividades de hoy, en su necesidad de entenderse y convivir transformando y transformándose, están reemplazando una dialéctica del “progreso necesario a través de síntesis superadoras de las contradicciones” por el intento de habitar, mientras las construyen, *dialécticas dialógicas*.

Dialécticas dialógicas que, en la profesión y en la ciencia, no pueden sostenerse en la aplicación prescriptiva de métodos a situaciones que desconozcan las condiciones de cada contexto. Dialécticas dialógicas de implicación, co-construidas, y desarrolladas a través del enriquecimiento, por *apropiación recíproca* (Rogoff, 1997, Smolka, 2010) de las diversas y heterogéneas potencias y realidades - culturales, interpersonales y personales - que habitan un escenario educativo. Un diálogo que se fecunda en la historia de los acontecimientos - sus contradicciones y conflictos -, se nutre de la historia recuperada por *un sujeto colectivo*, que habilita y habita experien-

cias para re-mediatizar la memoria social de los sistemas de actividad y construir estratégicamente el poder de diseñar y gobernar su propio futuro (Engeström Y, 2001).

En la *formación de profesionales*, necesitamos re-significar la tendencia a ubicar a la ética como un conjunto de principios “descontextualizados” y pre-determinados, el normativismo acrítico o exclusivamente utilitario o pragmático de hacer lo conveniente para evitar las consecuencias del juicio negativo de los otros. Es necesario, en cambio, apuntar a la co-construcción del “sujeto ético y el sentido de sus legalidades” (Bleichmar, 2008), en una trama cultural capaz de revisar sus inercias y transformar su capital. Generar acuerdos dialógicamente construidos, enmarcar normas éticas en el contexto, en sus transformaciones y en sus heterogeneidades, suscita un desafío significativo y relevante en una sociedad como la nuestra, que atravesó la impunidad, la dictadura, la corrupción, el autoritarismo, la inequidad y la desigualdad - casi como norma - en largos períodos de su historia (Erausquin, 2014).

¿Devolución o intercambio de significados y sentidos? Una decisión ética

El trabajo de “*devolución*”, en Extensión y PPS, que reconstruimos aquí, *refleja* un trabajo intensivo de intercambio entre actores escolares - directivo, docente y orientador educacional - y actores universitarios - tutores, graduados y estudiantes -, entre diversas agencias profesionales, - escuela técnica, equipo de orientación escolar de DPCyPS, Prácticas Profesionales Supervisadas y Proyecto de Extensión UNLP -, para el trabajo en Aprendizaje y Comprensión Lectora en el Primer Ciclo de una escuela secundaria. Entrecruzamiento de perspectivas convergentes, en la polifonía, para el análisis y resolución de problemas educativos, de *trayectorias de profesionalización* que incluyeron prácticas de aprendizaje-enseñanza, extensión e investigación.

Focaliza la participación de los agentes escolares adultos y la re-apropiación y conmovición de sentidos de su actividad, a través de las *prácticas extensionistas*, lo que impacta también en acciones de gestión y negocia-

ción, necesarias para desarrollar intervenciones con dimensión estratégica, capaces de construir futuro, dejando “marcas” no sólo en los sujetos, sino en los sistemas de actividad en los que los sujetos habitan e inter-actúan. Como Engeström plantea (2001) la psicología contemporánea tiene como asignatura pendiente completar y complejizar la *interiorización* – que forjaron los “titanes del pensamiento del desarrollo” en la modernidad, Freud, Piaget, Vygotsky, al decir de Bruner – con la *exteriorización* – mecanismo por el cual los sujetos construyen artefactos y modifican su entorno, lo transforman.

La interpelación y problematización de lo entendido históricamente como *devolución*, en psicología, desde una perspectiva fundamentalmente clínica, diagnóstica, nos proyecta – y diferencia – en la voluntad de enunciarla como una operación de intercambio de experiencias y conceptos, no exenta de interrogación expansiva y reconstructiva, de apertura, que busca la emergencia de alternativas creadoras a partir del diálogo. Sólo podría pensarse la devolución en relación a un diagnóstico si éste fuera situacional, artesanal, co-construido, abierto y provisorio, para poner a prueba a través de intervenciones que surjan de un *contexto mental compartido* y expandan la voluntad de innovación o enriquecimiento de un sujeto colectivo, heterogéneo, polifónico, multivocal, en base a una negociación de significados y un descubrimiento de sentidos por parte de todos los actores sociales, en el escenario educativo. No en base a clasificaciones y etiquetas predeterminadas, que se apliquen unilateralmente desde la experticia o desde la autoridad institucional o política que hace cumplir la norma como prescripción, sin debatir su significación en la habilitación del derecho de todos a hacerse oír. No se trata de “devolver” la captura de ninguna esencia, estructura, sustancia, ni mucho menos de un déficit, carencia o patología, sino transitar una ética de suspensión de “lo dado”, para no obturar la pregunta por lo existente, por lo posible, por las potencias de los sujetos, por sus “pasiones”, que se podrían transformar en “acto”, si las condiciones de los contextos giran, varían, se corren, se descentran del lugar en el que están.

El coloquio integrador final de la asignatura Psicología Educativa en la Facultad de Psicología de UNLP – 5o año de la Licenciatura en Psicología – constituye un espacio de intercambio, conceptualización y reflexión a partir de la experiencia de los distintos grupos de estudiantes en las instituciones educativas escolares que visitan. Constituye una instancia obligatoria de la Práctica Profesional Supervisada, en la que todos los alumnos deben participar para acreditar la regularidad de la asignatura. Se comparte previamente al Coloquio Final en la comisión de TP, entre todos los grupos, el resumen del informe final de la Práctica Profesional Supervisada, para que todos puedan tener una aproximación al trabajo en cada escuela y de cada grupo. Todos trabajan en el Coloquio la discusión y debate de las consignas, y alrededor de las mismas se organizará el *intercambio reflexivo* con los actores educativos de las escuelas visitadas – devolución resignificada –, en la siguiente semana, la última del dictado de clases:

A la luz de la experiencia de Uds. articulando narraciones y conceptualizaciones sobre problemas e intervenciones,

1. *¿Cómo tomaron contacto con la institución educativa para proponerles el encuentro de intercambio la próxima semana? ¿Con quién lo plantearon y cuál fue la respuesta? ¿Con quiénes se programó el encuentro y por qué? ¿Cuáles son las expectativas, inquietudes, “escenas temidas”, de Uds. frente a ello?*
2. *¿Cómo plantearán el aprendizaje que como “psicólogos en formación” han logrado a partir de escuchar las voces de los actores educativos de la escuela? ¿Cómo les dirán qué les ha aportado a su formación profesional conocer los problemas que atraviesa esa escuela, a través de las miradas, perspectivas y prácticas de los actores entrevistados?*
3. *¿Cuáles son las fortalezas que tiene hoy la escuela que visitaron, según lo que han pensado y comunicado docentes, directivos, orientadores, acerca de lo que han hecho o están haciendo para crear posibi-*

lidades de aprendizaje y desarrollo en sus alumnos? *¿Cómo intervienen ellos en la realidad vital de esos alumnos? ¿Cómo les expresarán Uds. el valor de esa fortaleza y su debilidad?*

4. *¿Cómo podrían expandirse y enriquecerse esas intervenciones, las prácticas de los docentes, directivos, orientadores escolares, con las propuestas que Uds., “psicólogos en formación”, imaginaron para esta “devolución” de sus aprendizajes? ¿Cómo se vinculan esas expansiones con el rol del psicólogo educacional en los escenarios educativos?*

Teniendo en cuenta la importancia de la Devolución, entendida como un Intercambio reflexivo entre Actores de la Universidad y Agentes Educativos, se presentan orientaciones para el escrito a llevar a las Instituciones, en la semana ulterior al Coloquio:

- A quién se dirige, por ejemplo, a los miembros del EOE, o a los docentes observados, o a los actores con quienes hicieron la práctica de intervención, o a los directivos, y por qué, según las condiciones y situaciones de cada escenario educativo visitado.
- Comenzar a exteriorizar *lo que aprendieron*, lo que *reconocen* que pudieron aprender gracias al aporte reflexivo de los actores educativos escolares, y subrayar lo significativo de la experiencia. Destacar las *fortalezas*, en la construcción de problemas e intervenciones, para avanzar en la *expansión* a nuevas prácticas, o a su profundización, que en cada caso serán distintas, como interpelación a lo existente, para recuperar e hilvanar deseos, intereses, preocupaciones genuinas.
- Proponer un espacio para futuros encuentros entre la Cátedra y las instituciones educativas, a través de la Jornada de Intercambio con Articuladores Institucionales y Agentes educativos que se realiza anualmente en el segundo cuatrimestre; los Proyectos y Actividades de Extensión que la Cátedra organiza anualmente, o las PPS de alumnos cursantes del siguiente año.

Inter-agencialidad y participación intensa en Extensión. El trabajo se propone articular tramas de inter-agencialidad en la formación de psicólogos educacionales, a través de su inmersión y “participación intensa” (Rogoff et al., 2001) en prácticas generadas para expandir la inclusión, la calidad y la equidad en la diversidad de sujetos y escenarios educativos. Presentamos una experiencia desarrollada en un contexto escolar, en el marco de un Proyecto de Extensión de Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata, que incluyó la participación de alumnos de Psicología Educacional, materia obligatoria de la Licenciatura y Profesorado en Psicología, a través de sus Prácticas Profesionales Supervisadas en Educación. Desde septiembre de 2014, hemos trabajado en una escuela de educación técnica en la ciudad de Berisso, con actividades y proyectos de Extensión Universitaria, desarrollados desde el Centro de Extensión y Atención Comunitaria de Psicología y desde la Secretaria de Extensión Universitaria de la UNLP. Se dio comienzo a esta articulación a partir de una demanda de colaboración realizada por uno de los directivos del establecimiento a la Facultad de Psicología UNLP. Se planteó la necesidad de generar *estrategias conjuntas, entre Universidad y escuela*, para favorecer las trayectorias educativas de los alumnos del primer ciclo, etapa en la que se registran los índices más altos de repitencia e interrupción de escolaridad.

Prácticas Profesionales Supervisadas e Instrumento de Reflexión. Durante 2015 y 2016, se incluyó en este proceso la participación de alumnos de Psicología Educacional, materia obligatoria de 5° año de la Licenciatura y Profesorado en Psicología, en el marco de sus Prácticas Profesionales Supervisadas en el ámbito educativo. Se presenta a continuación el análisis realizado, en el marco del Proyecto de Investigación (I+D) en el que participan las autoras del trabajo, de las respuestas realizadas, por 24 estudiantes de primer año de dicha escuela, a un **Instrumento de Reflexión** creado para potenciar la comprensión de los actores educativos del *Por qué y Para qué Elegí esta Escuela y Cómo me Siento en ella*. El trabajo con este instrumento, se desarrolló como un recorrido o mapa de “vivencias” de

los alumnos del primer año, abarcando temas como: aprendizaje, convivencia, profesores, condiciones que favorecen o dificultan la adaptación a la escuela. Fue administrado por Estudiantes de Psicología Educacional de la Facultad de Psicología UNLP, en el desarrollo de Prácticas Profesionales Supervisadas, y el análisis se resignifica como *herramienta estratégica de co-construcción* entre ambas comunidades educativas. Pretende ser un aporte a la habilitación de las voces de los estudiantes de escuelas secundarias, desde su inicio, para articularlas con el modo como los perciben y tratan los docentes de asignaturas escolares. En ese sentido, se retoman las ideas de Flavia Terigi (2007) sobre la *naturalización* del hecho de que, “de golpe”, se supone que los adolescentes escolarizados en la escuela secundaria tienen que adaptarse a un *régimen académico* tan diferente de la primaria, sin que nadie se preocupe siquiera de explicarles su sentido – o sin sentido –, ni de oír lo que a ellos les genera ese cambio.

Instrumento de Reflexión Por qué, Para qué y Cómo Elegí esta Escuela

Compartiremos el análisis de las respuestas a las tres primeras preguntas del *Instrumento de Reflexión Por qué, Para qué y Cómo Elegí esta Escuela*, construidas por veinticinco estudiantes de primer año de una escuela técnica a partir de su experiencia en el curso de ingreso, y el modo en que dicho material formó parte *estratégica* de la “devolución” resignificada. Especialmente importante para el *aprendizaje profesional* de estudiantes, graduados, docentes y tutores del Profesorado y la Licenciatura en Psicología fue esa *devolución*, hoy denominada *intercambio de experiencias y herramientas con los actores educativos escolares*. Se destaca su importancia como *intervención formativa*, tanto para los que recorren el trayecto de Prácticas Profesionales Supervisadas, como para los que participan en Proyectos de Extensión. Habida cuenta de que son diferentes los niveles de implicación, apropiación, toma de conciencia y decisión, yco-responsabilización; son también diferentes las temporalidades – un año como mínimo en Extensión y cuatro meses en la PPS -, y

se diferencian la obligatoriedad – en las PPS – de la opción personal, voluntaria, del trabajo a realizar – en Extensión - .

Elección de la escuela. La primera pregunta del cuestionario es sobre la elección de la escuela. Una buena parte de los alumnos (8 de 24) manifiesta haber elegido esa escuela por influencia familiar. Ya sea porque la eligieron sus padres, o porque sus hermanos mayores ya eran alumnos, expresan el deseo de que sus padres se sientan orgullosos de ellos por sus logros en dicha institución. “*Yo elegí porque es la mejor escuela de Berisso y a mi familia le gustaría que estudiara mucho.*” “*Vine a esta escuela porque me gusta y porque viene mi hermana.*” “*Elegí esta escuela porque me gustan los talleres, y para demostrarle a la familia de mi papá que puedo estar en esta escuela.*” Otro grupo (7 de 24) decidió asistir a esa escuela pensando en el *futuro laboral*, porque terminan la secundaria con el título de técnico, o en el *futuro universitario*, pensando estudiar una carrera afín. “*Elegí esta escuela porque me pareció interesante por sus talleres y todo lo que tiene y quiero salir de acá con un trabajo.*” “*Porque quiero ser técnico mecánico.*” “*La elegí porque quiero seguir informática.*” Otra parte significativa de los chicos (8 de 24) dice haber elegido la institución por los *talleres*, por haber recibido recomendaciones de su excelencia, o por el desafío de la doble escolaridad. “*La elegí por los talleres, son divertidos.*” “*Elegí esta escuela porque al saber que era doble escolaridad quise ponerme un “reto” por así decirlo.*” “*Porque es la mejor escuela de Berisso y me gustan muchos los talleres y la escuela en sí.*” ***Vivencias y expectativas.*** La segunda pregunta fue “¿Cómo te sentís en 1° año de esta escuela? ¿En qué se parece y en qué se diferencia de lo que esperabas?”. La mayoría de los chicos (11 de 24) afirma sentirse bien y dice que la escuela era como la esperaban. “*En primer año, me siento bien porque me gustan las materias y tengo nuevos amigos. Y era tal como me la esperaba, pero un poco mejor.*” “*En 1° año, me siento igual que antes porque estar en la secundaria no te hace más madura y yo esperaba esto.*” Otros (5 de 24) expresan sentirse bien pero que la secundaria es más difícil de lo que suponían o hay más tareas, más alumnos y más horas. “*Muy feliz, porque*

pude pasar toda la primaria hasta llegar acá. Se diferencia en que hay más alumnos y cada vez más tareas” “Yo pensaba que era fácil pero no era así, era muy difícil.” Dos chicos manifiestan sentirse o haberse sentido extraños en la institución. “En este primer año, al principio, me sentía extraño, pero después me fui acostumbrando. Nada, la imaginé tal como es.”

Curso de Ingreso para aprender a habitar la escuela. La tercerapregunta refiere a un curso de ingreso implementado por la escuela desde hace tres años para los ingresantes. 7 de 24 sujetos contestaron que les había servido para conocer la escuela, un establecimiento de gran dimensión que bien podríamos calificar de “laberíntico”. “Me sirvió para saber dónde queda la biblioteca y los baños...”. “cuando entramos ya no estaba tan desorientado...”. “A conocer la escuela, descubrir que es grande, con muchas cosas”. 7 de 24 aludieron a la obtención de conocimientos. “Me sirvió ver que algunas materias no son difíciles”. Algunos se refieren a conocimientos específicos de escuela técnica “Aprendí a limar, cortar”. “Aprendí en Metales cómo limar.” 6 de 24 aludieron a que el curso les había servido para conocer las dinámicas de la escuela secundaria: “En que pude conocer (...) cómo serían los deberes que nos mandarían.” “pude conocer la escuela y los talleres” “Me explicaron cómo iba a ser 1° año.” Otro grupo (5 de 24) aludió a haber conocido a compañeros o amigos “El curso de ingreso: que pude conocer a mis nuevos amigos”, “...descubrir nuevos compañeros”, “genial porque hice muchos amigos/as.”

La devolución resignificada: intercambio reflexivo entre universidad y escuela

Presentamos algunas líneas sobre la *devolución resignificada* – intercambio de experiencias, perspectivas, significados y saberes - realizada por docentes, tutores y estudiantes de las Prácticas Profesionales Supervisadas en Psicología Educativa – 5° año de la Licenciatura y Profesorado en Psicología – y docentes, tutores y estudiantes Extensionistas, en junio de 2016, con los directivos – directora y coordinadora de área – y la orientadora educativa – psicóloga, de Equipo de Orientación Escolar – de la Escuela Técnica de la región.

Emerge en el espacio de conversación un fuerte reconocimiento del valor de la colaboración en la construcción de la competencia colectiva para educar, al entender que las situaciones complejas requieren del enriquecimiento que aporta la diversidad de puntos de vista. Aparece la valoración del trabajo en conjunto, para llegar a la construcción de *co-responsabilidad*, esperando que pueda llevar a un cuestionamiento y a la vez a una valoración/ponderación, por parte de todos los actores, de sus propias prácticas y las de los otros agentes educativos, que posibiliten el desarrollo de una serie de *ciclos expansivos de transformación de los sistemas de actividad* (Engeström, 2001). En el planteo de relaciones posibles con instituciones ajenas a la escuela, y en el trabajo conjunto con los docentes, surge una oportunidad provechosa para el *enriquecimiento de la intervención*, sin dejar de lado el *enriquecimiento personal*.

Los estudiantes y docentes de las PPS trabajaron/trabajamos, en ese intercambio dialógico, con un directivo, una docente – coordinadora de área - y la orientadora educativa – psicóloga -, durante tres horas, destacando la importancia de oír las voces de los estudiantes de primer año, descubriendo la fuerte valoración que los chicos tienen de la institución y su prestigio, de la significatividad de los talleres, en los que aprenden cosas útiles para su vida de hoy y de mañana, y pueden apreciar los productos que ellos mismos construyen con ayuda, enriqueciéndose con ello. Las ganas que tienen de “ponerse la camiseta” de la escuela. Lo importante de sus amigos y sus “amores”, al principio del ciclo. Y lo poco que eso se refleja en discursos y mensajes de algunos docentes y preceptores.

Se resalta lo *fragmentada* que resulta la realidad de una escuela – y de una sociedad -, en la que todos entienden algo de diferentes maneras, lo que no es grave, pero creyendo que es la única manera posible de entenderlo, y sin oportunidad de apreciar otras voces, otros sentidos, otras perspectivas. La importancia que para esos chicos tiene el cambio del sistema de relaciones entre la primaria y la secundaria – una señorita se cambia por once profes -, lo claro que aparece en sus comentarios la necesidad de que se los conside-

re integrantes de una comunidad educativa, y para ello, que primero se los escuche, en sus intereses, en su pasión por la aventura que emprenden, en sus temores, y en su confianza en que la cosa vale la pena. Se comentaba el contraste que hay entre estas vivencias y el vacío de la “sala de profesores”, que nadie habita, a la que nadie entra para tomar un café y conversar con otro. Se resaltaba el desafío de capitalizar la frescura y la confianza de esas voces de chicos que empiezan un ciclo, para refrescar, oxigenar el desgano, la inercia, la naturalización de la fatalidad que se encuentra en algunos docentes, preceptores u orientador. Entendiendo también que hay razones y tienen razones para ello, y escuchándolos también a ellos en sus razones.

Los agentes escolares registran como dificultad la poca comunicación entre los docentes del ciclo básico y los de los talleres del ciclo superior. La institución cuenta con 370 profesores en su planta permanente. Se comienza a enhebrar, hilvanar una propuesta de *entramado* (Cazden, 2010) a partir de las diferentes visiones que los alumnos tienen respecto de sus profesores. Así mismo se plantea la necesidad de generar una jornada de reflexión sobre el sentido de ser docente en una escuela secundaria. Se observa a los miembros del equipo directivo con predisposición para trabajar, confiando en la posibilidad de los alumnos de aprender y desarrollarse, y creyendo en la posibilidad de mejorar siempre un poco más, como institución educativa.

Se destaca como fortaleza el conocimiento previo de las diferentes agencias profesionales por trabajar articuladamente desde el 2014 en diversos proyectos y actividades de Extensión Universitaria. Se contó con la apertura de los directivos para trabajar en la institución escolar, así como para administrar los cuestionarios a sus estudiantes de primer año. Y ellos destacaron el compromiso de los actores universitarios: tutores, graduados y estudiantes extensionistas y *psicólogos en formación* que realizaron sus Prácticas Profesionales Supervisadas en Educación.

Como principal nudo controversial puede señalarse la dificultad para la construcción de lazos auténticos de colaboración e implicación recíproca entre agentes institucionales escolares, en este caso, especialmente, los docentes, los preceptores y los orientadores.

Como principal fortaleza, el posicionamiento de los estudiantes de PPS y estudiantes extensionistas de nuestra unidad académica, que se vivieron a sí mismos como interlocutores de la conducción de la escuela, sintiéndose incluidos, escuchados, con opinión que merece ser tenida en cuenta, porque nace del compromiso, la implicación, la sinceridad, la humildad.

SÍNTESIS DE RESULTADOS

- Participación de los agentes escolares adultos, con la posibilidad de re-apropiación y conmoción de sentidos de los actores intervinientes.
- Acciones de gestión y negociación necesarias para desarrollar intervenciones de dimensión estratégica, capaces de construir, entre Universidad y escuelas, condiciones efectivas para la innovación y la inter-agencialidad, y al mismo tiempo, aprendizaje profesional expansivo de los psicólogos para el trabajo en escenarios educativos.

Facilitadores, fortalezas y aspectos positivos

- Conocimiento previo de las diferentes agencias profesionales por trabajar articuladamente desde el 2014 en diversos proyectos y actividades de Extensión Universitaria.
- Apertura de los directivos para trabajar en la institución escolar y administrar los cuestionarios a sus estudiantes.
- Compromiso de los extensionistas y psicólogos en formación que realizaron sus PPS en el ámbito educativo.

Nudos, obstáculos y/o aspectos negativos

- La dificultad para la construcción de lazos auténticos de colaboración e implicación recíproca entre agentes institucionales.
- Sucesivas licencias de Directivos, por Concursos por nuevos cargos en otras jurisdicciones y/o responsabilidades, que dificultaron o enlentecieron la realización de actividades propuestas.

REFLEXIÓN FINAL

La narrativa posibilitó ejemplificar la articulación entre dos modos de curricularización de la extensión, PPS y Proyecto de Extensión, como *entramados* (Cazden, 2010) que entrelazan sujetos, operaciones, conceptos, en extensión-investigación-enseñanza-aprendizaje-universidad-escuelas, en el campo de la Psicología Educativa. Para que, como sujeto colectivo, podamos aprender de la experiencia de intentar interrumpir circuitos de inercia reproductiva de las instituciones, y a la vez, con nuestra acción “dejar marca” en el sistema social y societal de actividad de la escena educativa.

FUTUROS PROYECTOS DE EXTENSIÓN E INVESTIGACIÓN

- Proyecto de Extensión: “Convivencia, lazo social y construcción de legalidades”
- Proyecto de Investigación: “Construcción del conocimiento profesional y apropiación de prácticas inclusivas y estrategias innovadoras en escenarios educativos” (2016-2017)
- Solicitud de Beca CIN de Investigación para estudiante para el 2017. El título del Plan de Trabajo es “Convivencia y metabolización pedagógica de los conflictos en la escuela: construcción de conocimiento profesional acerca de prácticas inclusivas y estrategias innovadoras”.

BIBLIOGRAFÍA

- Baquero R. (2001) “La educabilidad bajo sospecha”, en *Cuadernos de Pedagogía*. N° 9 Rosario.
- Baquero R. (2002) “Del experimento a la experiencia educativa desde una perspectiva psicológica situacional”. *Perfiles educativos* Tercera Epoca Vol XXIV Nos 97-98. Pp. 57-75. México. Primera Parte.
- Baquero, R. Tenti Fanfani, E. Terigi, F. (2004). “Educabilidad en tiempos de crisis. Condiciones sociales y pedagógicas para el aprendizaje escolar”, en *Nuevos paradigmas. Educabilidad en tiempos de crisis*. Bs As. Ed. Novedades Educativas. Año 16. Nro. 168
- Benasayag, M. & Schmit, G. (2010). Ética y etiqueta. En *Las pasiones tristes. Sufrimiento psíquico y crisis social*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bleichmar, S. (2008). La construcción de legalidades como principio educativo. En *Violencia social – Violencia escolar. De la puesta de límites a la construcción de legalidades*. Buenos Aires: Noveduc.
- Cazden, C. (2010) “Las aulas como espacios híbridos para el encuentro de las mentes”, en Nora Elichiry (comp) *Aprendizaje y contexto: contribuciones para un debate*. Bs As.: Manantial.
- Daniels, H. (2003) *Vygotsky y la pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- Duschatzky S., Farrán G. y Aguirre E.(2013) “Escuelas en escena: una experiencia de pensamiento colectivo”. Buenos Aires: Paidós, 2013.
- Engeström, Y. 2001. Los estudios evolutivos del trabajo como punto de referencia de la teoría de la actividad: el caso de la práctica médica de la asistencia básica.
- Engeström, Y., Brown K., Christopher L.C. y Gregory J. (1997) “Co-ordination, cooperation and communication in the courts: expansive transitions in legal work” en Cole, Engeström y Vasquez (comps.) *Mind, culture and Activity*, Cambridge, Cambridge University Press, 1997.
- Erausquin C. y Bur R. (2013). *Psicólogos en contextos educativos: diez años de investigación*. Proyecto Editorial: Buenos Aires.

- Erausquin, C. & Zabaleta, V. (2014) "Articulación entre investigación y extensión universitarias: aprendizajes en la diversidad". *Revista EXT. Divulgación y discusión de experiencias, métodos, tecnologías y propuestas teóricas referidas a la Extensión Universitaria*. Secretaría de Extensión de Universidad de Córdoba. ISSN 2250-7272. N° 5, 2014. (<http://revistas.unc.edu.ar/index.php/ext/article/view/7442>)
- Ferrero A. (2012) "Ética y Deontología Profesional en Psicología" Conferencia dictada en *Simposio Regional de la Sociedad Interamericana de Psicología*. Santa Cruz de la Sierra, Bolivia, julio 2012.
- Greco, M.B. (2014) "Exploraciones en Psicología Educativa: Escenas y configuraciones de la autoridad en contextos de enseñanza y aprendizaje". *Anuario de Investigaciones*. Volumen XX. Tomo 1. Facultad de Psicología UBA. 2014) Material de Cátedra Psicología Educativa II 2014.
- Perrenoud, Ph. (1990) "La construcción del éxito y del fracaso escolar" en *La construcción del éxito y del fracaso escolar*, Madrid: Morata. Cap. 7.
- Riviére, A (1999) "Desarrollo y educación: el papel de la educación en el diseño del desarrollo humano". En *Obras escogidas*. Visor. Madrid. 2002
- Rogoff, B., Goodman Turkkanis, C., & Bartlett, L. (2001). *Learning together: Children and adults in a school community* [Aprendiendo juntos: Niños y adultos en una comunidad escolar]. New York: Oxford University Press.
- Rogoff, B. (1997) "Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje" en Wertsch, J., del Río, P. y Alvarez, A. (1997) (eds.) *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicada*, Madrid. Infancia y Aprendizaje.
- Sánchez E. y García R. (2011) "Estrategias de colaboración. Ayudar a ayudar", en Martín E., Solé I. (coords.) (2011) *Orientación Educativa. Modelos y estrategias de Intervención*. Barcelona. Editorial GRAO
- Smolka, A. B. (2010) "Lo (im)propio y lo (im) pertinente en la apropiación de las prácticas sociales" en Nora Elichiry (comp) *Aprendizaje y contexto: contribuciones para un debate*. Bs As.: Manantial.

- Vygotsky L. (1934b) *Pensamiento y lenguaje*, Cap. 1 y 7, en Vygotsky, Lev *Obras escogidas* T.II, Madrid: Visor, 1993.
- Terigi, F. (2007) Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. *III Foro Latinoamericano de Educación. Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy*. Fundación Santillana.
- Terigi, F. (2009) El fracaso escolar desde la perspectiva psicoeducativa: hacia una reconceptualización situacional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50, 23-39.

Trayecto de un equipo extensionista junto a escuelas rurales

*Gramaglia, Carina
Cignetti, Luciana
Roskopf, Sergio
Riquelmez, María
Oribe, Silvina.*

**Facultad de Ciencias Veterinarias
Universidad Nacional del Litoral**

RESUMEN

Según la UNESCO (Medición de las TIC en Educación, 2009) “el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en educación puede ampliar el acceso a oportunidades de aprendizaje, incrementar logros y calidad de la educación incorporando métodos avanzados de enseñanza, así como impulsar la reforma de los sistemas educativos”, se trata de pensar las TIC como oportunidad para la mejora de las prácticas educativas, considerándolas como un medio que cumple una función de herramienta educativa.

Ante este escenario y con la aspiración por adecuarnos a las necesidades de la sociedad actual, los docentes que integramos Informática e Inglés y estudiantes de la carrera de Medicina Veterinaria (FCV-UNL) formamos un equipo interdisciplinario con el propósito central de fortalecer las trayectorias educativas de alumnos de escuelas rurales, propiciando el desarrollo de las capacidades necesarias para que sean protagonistas en entornos tecnológicos.

En el marco de la convocatoria de la Secretaría de Extensión de la UNL se ejecutaron los siguientes Proyectos de Extensión de Interés Social: en el año 2014 “Integración de las TIC en el proceso de enseñanza y aprendizaje”;

2015 “EducaTICes: Educación con TIC en las escuelas”. Actualmente está en ejecución “Extender las TIC”.

Para el desarrollo de las actividades se plantearon los siguientes objetivos: Conformar un equipo de trabajo con docentes de las escuelas y el equipo extensionista; abrir un espacio de diálogo e intercambio de ideas para que alumnos y docentes de las escuelas reconozcan y valoren la importancia de las posibilidades que ofrecen las TIC como herramientas potenciales de innovación, resignificando los procesos y roles; fortalecer las prácticas educativas habituales y explorar otras nuevas con el fin de optimizar la calidad educativa; evaluar las acciones desplegadas por el equipo contemplando nuevas medidas de apoyo y consolidación tanto en los aspectos técnicos como de impulso a la incorporación intensiva y extensiva de las TIC en la docencia.

En relación con los actores involucrados, mencionamos que a lo largo de estos tres años se trabajó con 13 escuelas rurales, 151 alumnos de sexto y séptimo grado, 13 directoras y maestras, 7 docentes y 23 estudiantes voluntarios de la FCV, los cuales vieron fortalecido su compromiso con el medio social. Las actividades del plan previsto se desarrollaron en la Sala de Informática de la FCV concretando el eje principal de cada

encuentro; “Acceso a las tecnologías”, “Identidad Individual”, “Ubicación Geofísica”, “Organización de los datos”, en total 12.

Ante una necesidad planteada por las directoras se incorporan en los encuentros del año 2016 contenidos básicos en el idioma inglés, considerando a este idioma una herramienta fundamental para el desarrollo y la inserción social en el mundo globalizado.

Nuestro desafío es continuar mejorando esta propuesta siguiendo la línea de acción destinada a alumnos de escuelas primarias rurales en la búsqueda de situar la efectiva utilización de la tecnología en el eje del aprendizaje de los alumnos y de la expansión de su máximo potencial, siendo partícipes y contribuyendo al desarrollo de nuestra sociedad.

JUSTIFICACIÓN DE LA PROPUESTA

“La Universidad, mediante la extensión, promueve la apropiación social del conocimiento y la democratización del capital social y cultural, aspectos claves para contribuir a la transformación social, integrándose de este modo al medio social del cual se nutre y al que permanentemente contribuye, consciente y comprometida con las problemáticas sociales, culturales y productivas de la región en la que se encuentra inserta” (Menéndez, G., 2013)

Los grandes desafíos actuales giran en torno a la promoción de procesos de innovación, producción y circulación de bienes culturales y científicos, a través del fortalecimiento de espacios de articulación y la generación de acciones colaborativas interactuando con el Estado y con la sociedad en general, y en la construcción y difusión de conocimientos para promover la igualdad de oportunidades en un mundo globalizado.

“Extender la universidad es poner la universidad al servicio del pueblo, en un permanente intercambio de saberes” (Scarciófolo, 2015). “Participar en actividades de extensión es el impulso inicial para movilizar procesos de formación auténtica” (Brown, 1993). En la sociedad actual las TIC tienen un papel protagónico en estos grandes de-

safíos y particularmente en la Educación, se reconoce su “potencial como herramientas para la construcción social del conocimiento, para el aprendizaje compartido y autónomo, permitiendo constatar la importancia de una nueva cultura, la digital, y el desarrollo de una nueva sociedad basada en la información y el conocimiento” (OEI, 2008).

Por otro lado, diversos analistas sociales vienen enfatizando que “las TIC en general, e internet en particular, han dado lugar a una creciente brecha digital que produce divisiones entre quienes tienen acceso a las mismas y quienes no” (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2007). Esta brecha digital reproduce las desigualdades en infraestructura, conocimiento y poder ya existentes entre los países y grupos sociales y se relaciona con las posibilidades desiguales en el acceso a estos recursos que impacta en la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje, en la construcción de subjetividades y en las modalidades de participación ciudadana de las nuevas generaciones (Gómez y Martínez, 2001).

La divisoria digital tiene más de un componente: por un lado, la divisoria tecnológica, esto es, la disponibilidad de computadoras y de acceso a la red, la infraestructura; por otro lado, la divisoria de aprendizaje, o sea, la educación y la generación de conocimiento disponibles para producir, innovar y/o utilizar las tecnologías para usos genuinos, productivos, creativos. Y estos dos componentes se retroalimentan: el conocimiento y la educación resultan indispensables para la innovación y la ampliación de las capacidades tecnológicas; pero a la vez, el conocimiento, el aprendizaje y las capacidades de innovación se desarrollan con el uso (Arocena y Sutz, 2004).

Van Dijk (2005) en su análisis de la noción de brecha digital sostiene que a medida que la brecha de acceso material (o primera brecha digital) a los bienes y servicios informacionales es superada por un amplio número de ciudadanos, lo que se profundiza son las diferentes oportunidades de uso y la calidad del acceso (Selwyn, 2004) así como también de desarrollo de los conocimientos y habilidades requeridas para beneficiarse de ellas (segunda brecha digital).

La desigualdad de oportunidades en relación con la alfabetización digital a menudo también se visualiza con respecto a la alfabetización en idiomas extranjeros. Ambas cuestiones ameritan ser puestas en consideración teniendo en cuenta que el dominio instrumental de las TIC y de una segunda lengua se ha convertido en un imperativo para transitar en el mundo actual.

OBJETIVOS

En este escenario, conformamos un equipo extensionista con docentes de Informática y de Inglés y estudiantes de la carrera de Medicina Veterinaria de la Facultad de Ciencias Veterinarias (FCV) de la Universidad Nacional del Litoral (UNL) con la finalidad de promover la integración de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) como herramientas didácticas complementarias para las prácticas de enseñanza y aprendizaje del nivel Primario de escuelas rurales y/o de la periferia de la ciudad de Esperanza, Santa Fe. Planteándose como objetivos específicos: Conformar un equipo de trabajo; docentes de las escuelas, docentes y estudiantes de la FCV-UNL interesados en la integración de las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Abrir un espacio de diálogo e intercambio de ideas para que alumnos y docentes de las escuelas reconozcan y valoren la importancia de las posibilidades que ofrecen las TIC como herramientas potenciales de innovación y mejora en los procesos y roles educativo. Mejorar las prácticas educativas habituales y explorar otras nuevas, con el fin de optimizar la calidad educativa. Evaluar las acciones desplegadas por el equipo de trabajo contemplando nuevas medidas de apoyo y consolidación tanto en los aspectos técnicos como de impulso a la incorporación intensiva y extensiva de las TIC en la docencia.

Con estas premisas a lo largo de tres años consecutivos se ejecutaron los siguientes Proyectos de Extensión de Interés Social (PEIS): en el año 2014 “Integración de las TIC en el proceso de enseñanza y aprendizaje”; en el 2015 “EducaTICes: Educación con TIC en las escuelas” y en el 2016 (actualmente

en ejecución) “Extender las TIC”. Dichos proyectos enmarcados en las convocatorias de la Secretaría de Extensión de la UNL, desde la cual se viabilizan las iniciativas de extensión con intervención en el medio social.

Con respecto a los actores involucrados en los proyectos, han participado 151 alumnos de sexto y séptimo grado, 13 directoras y maestras, 7 docentes y 23 estudiantes voluntarios de la FCV.

En particular, en los dos primeros proyectos (2014 y 2015) nos propusimos contribuir a la reducción de la brecha digital de un grupo de niños de escuelas de la zona rural y periférica de la ciudad de Esperanza que se encontraban en situación de desventaja en cuanto a las oportunidades de acceso a las TIC y de desarrollo de habilidades tecnológicas.

En el tercer proyecto (2016) y a raíz de una necesidad planteada por las autoridades de las escuelas que intervienen en el proyecto, actualmente en ejecución, la propuesta fue complementada y enriquecida mediante la incorporación de contenido pedagógico tendiente a establecer el primer contacto con el idioma extranjero inglés y por ende, se estableció como otro objetivo de la propuesta vigente contribuir a la alfabetización en idioma extranjero inglés, teniendo en cuenta que los alumnos de estas escuelas se encuentran en situación desfavorable con respecto a la enseñanza de idiomas extranjeros. Es decir, que además de promover estrategias en las cuales las TIC estén al servicio de las prácticas pedagógicas cotidianas se ha incluido en la última etapa de trabajo en cada encuentro, la enseñanza del idioma extranjero inglés, lo cual ha contribuido a la ampliación y renovación de contenidos y al fortalecimiento de la interdisciplinariedad.

Los trabajos interdisciplinarios permiten incluir una mirada de la realidad desde la globalidad, donde al plantearse un conocimiento y/o una tarea se requieren aportes diversos que incluyan variables múltiples para que cada uno sin perder su competencia permita encadenar saberes para otorgar al bucle del conocimiento mayor dinamismo y circularidad ya que cuando el trabajo del pensamiento

es creador es cuando propicia saltos, transgresiones lógicas que permiten enriquecer y complementar la tarea designada.

El equipo se planteó abrir un espacio de diálogo e intercambio de ideas para que alumnos y docentes de las escuelas reconozcan y valoren la importancia de las posibilidades que ofrecen las TIC como herramientas potenciales de innovación y mejora en los procesos y roles educativos y el idioma inglés como la lengua de mayor difusión en el mundo globalizado, incentivando la valoración del nuevo código lingüístico como modo alternativo de aproximación al mundo.

Aspiramos a mejorar las prácticas educativas tradicionales y explorar otras nuevas con el fin de optimizar la calidad educativa, evaluar las acciones desplegadas por el equipo de trabajo y contribuir a su consolidación, así como también difundir las actividades llevadas a cabo en estos años de trabajo continuo e intensivo en eventos afines.

EL TRAYECTO

Desde la dimensión pedagógica, se trató de pensar las TIC como oportunidad para la mejora de las prácticas educativas alejándonos de la concepción errónea que postula que las TIC resuelven los problemas de la educación, sino considerándolas como un medio que cumple una función de “herramienta educativa”. Es importante destacar que el potencial en el uso pedagógico de la tecnología no existe por sí solo, sino que, por el contrario, exige un contexto y una propuesta que las incluya. Esto significa que la inserción de las TIC en las aulas depende del planteamiento de situaciones concretas en las que su utilización sea necesaria y productiva para alumnos y docentes (Bosch, H., 2014).

Para el diseño de esta propuesta de inclusión de las TIC en el proceso de enseñanza y aprendizaje escolar, analizamos las particularidades de las escuelas, tales como la dotación de recursos tecnológicos y conocimientos previos y en base a dicho análisis se determinó el impacto que la inclusión de estas tecno-

logías tendría en el currículum, priorizando las instituciones más vulnerables.

Con el fin de informar a los directivos y docentes de las escuelas involucradas, se realizó al comienzo de cada proyecto un primer taller orientado a especificar sus objetivos. Se obtuvo en esta instancia un diagnóstico de la situación de cada escuela en cuanto a equipamiento disponible, acceso a material digital, prácticas con tecnologías realizadas anteriormente, grado de acercamiento a las tecnologías y la identificación de los destinatarios directos de la propuesta. Para realizar este diagnóstico se utilizó como instrumento de recolección de datos, una encuesta on-line, la cual fue completada por el personal docente de cada escuela.

En el segundo taller de cada proyecto se propusieron y acordaron contenidos, estrategias y actividades a desarrollar en las prácticas educativas con los alumnos, se presentó el blog creado con la finalidad de reflejar cada una de las actividades a realizar y mantener comunicación con los integrantes del equipo. En esta oportunidad también se consensuó un cronograma tentativo de encuentros en la Sala de Informática de la FCV-UNL con los niños de sexto y séptimo grado de las escuelas intervinientes en cada una de las propuestas. Las trece instituciones educativas participantes solicitaron autorización por escrito a los padres de los niños para retirarlos y acercarlos a la Facultad en cada oportunidad.

Para el logro de los objetivos planteados, los cuatro encuentros de cada proyecto se dividieron en ejes, denominados: Acceso a las tecnologías, Identidad Individual, Ubicación Geofísica y Organización de los datos. Paralelamente, el desarrollo de cada encuentro se dividió en diferentes instancias: actividades de diagnóstico, desarrollo y evaluación.

En los encuentros del año 2016 en la instancia de desarrollo de cada encuentro se abordaron contenidos pedagógicos que fueron seleccionados, organizados y secuenciados en función de involucrar a los alumnos en una serie de situaciones comunicativas básicas, cotidianas y auténticas en el idioma extranjero inglés.

Durante el primer encuentro de cada uno de los proyectos: **“Acceso a las tecnologías”**, los niños fueron buscados a cada una de las escuelas, en transporte a cargo del proyecto con previa autorización por escrito de los padres gestionada desde cada escuela y a su llegada a la facultad, realizaron una visita guiada en grupos reducidos y acompañados por el equipo extensionista. Cada integrante del equipo recibió una hoja de ruta del encuentro para su seguimiento. En la visita los alumnos, maestras y equipo extensionista recorrieron los distintos ámbitos de la FCV: la biblioteca FAVE, la Sala de Anatomía, el Aula Compartida de Informática, el Hospital de Salud Animal Área Pequeños Animales (Sala de espera), y el Área Grandes Animales (quirófano). Asistieron a la Sala de Informática de la FCV, ámbito en el cual se desarrollaron las actividades previstas cumpliendo con lo planificado.

En este encuentro el objetivo fue, lograr un acercamiento de los alumnos a la tecnología mediante diversas actividades tales como el manejo básico de una computadora, acceso a las distintas aplicaciones, ordenamiento de la información (creación de una estructura jerárquica de carpetas) y navegación en internet. A su vez, se aspiró a introducir a los alumnos en el idioma extranjero mediante la presentación y elicitación de palabras de uso frecuente y la presentación, práctica y producción guiada de las formas típicas de saludos de bienvenida. Se realizó una actividad diagnóstica planteada como un juego, los niños trabajaron con las computadoras creando carpetas, archivos, organizando la información. Como tarea final realizaron un juego “sopa de letras” con conceptos relacionados con informática y un juego de roles en el cual debieron intercambiar saludos de bienvenida en inglés.

En el segundo encuentro: **“Identidad Individual”**, nos propusimos que los alumnos conozcan herramientas básicas de Microsoft Word, formato de texto, insertar imágenes, entre otros, y se familiaricen en el uso de correo electrónico. Además, trabajamos con los números del 1 al 20 y los meses del año en inglés con el objetivo de que los alumnos pudieran expresar su edad, su año escolar y su fecha de nacimiento en este idioma.

Para el tercer encuentro: **“Ubicación Geofísica”** se planteó el tema ubicación geográfica y espacial mediante el acceso y utilización de diversas aplicaciones que trabajan con cartografía, mapas, imágenes satelitales y fotografías aéreas, utilización de Google Earth y Google Maps. Se propuso la ubicación del lugar geográfico donde se encontraban (Argentina- Santa Fe- Esperanza- Facultad de Ciencias Veterinarias), localización de cada una de las escuelas intervinientes, recorrida por diferentes puntos de referencia de la ciudad de Esperanza (Plaza San Martín, Parque de la Agricultura, Municipalidad, Terminal de ómnibus, Club Mitre, Balneario Municipal). Asimismo en la práctica educativa orientada al idioma Inglés, se presentaron distintos países del mundo y se realizó una práctica orientada a que los alumnos comunicaran su lugar de pertenencia y su objeto y color favorito. En la instancia de evaluación se localizaron 10 lugares del mundo con valor geográfico, histórico o cultural.

En el cuarto encuentro: **“Organización de los datos”** se planificaron actividades orientadas al tema planilla de cálculo, específicamente la utilización de la aplicación Microsoft Office Excel, en la instancia de diagnóstico se trabajó en equipos con cálculos mentales escritos y su verificación mediante planilla de cálculo, en la instancia de desarrollo se planteó una planilla de cálculo con cálculos básicos y se revisaron e integraron los contenidos en inglés desarrollados en los encuentros anteriores para que los alumnos realicen la escritura breve de un blog personal propio en inglés. En la instancia de evaluación se creó una planilla.

Cada alumno recibió la cartilla “Tus actividades”, material impreso, que asumimos, cumple la misión de propagar y contagiar mediante los alumnos el alcance al hogar y a otras personas que colaboren en el proceso comunicativo, sabiendo que la formación continua y el intercambio en dichos procesos resultan fundamentales para que la concientización acontezca. Destacamos, la participación de las maestras en el proyecto, quienes se han imbuido de las actividades, teniendo así una repercusión doble, por un lado a los alumnos que incorporan estas herramientas

y por otro a los docentes que se ajustan a nuevas modalidades de enseñanza, influyendo notablemente y fortaleciendo un proceso de formación continuo. Durante el último encuentro se realizó la entrega de un cd con material interactivo didáctico creado especialmente con todas las actividades realizadas paso a paso, el cual se produjo con la finalidad de brindar a los alumnos una herramienta de trabajo y difusión en sus hogares. El material fue entregado a cada una de las maestras para ser utilizado como herramienta de apoyo en sus futuras prácticas educativas.

EFFECTOS OBSERVADOS

En total se ejecutaron, hasta el momento de la escritura de esta presentación, 9 encuentros el 1º año, 9 el 2º año y 6 durante el 3º año. Al finalizar cada proyecto el equipo extensionista junto a directoras y maestras realizaron una jornada evaluativa la cual permitió obtener la devolución del proceso realizado en cada secuencia didáctica planteada de cada instancia.

Los valores y aspectos observables en la dinámica de cada encuentro, se establecieron sobre la base de la participación activa de los estudiantes, la consulta frecuente, la escucha activa, la motivación consistente y persistente ante las actividades enunciadas, evidenciando respuestas inmediatas y ejecución frecuente ante las consignas vertidas.

También se registró comprensibilidad de las enunciaciones verbales que permitieron ajustar el lenguaje al auditorio y con quien se produjo la receptividad de lo comunicado, brindando ejemplificaciones frecuentes en el discurso transmitido que facilitaron la realización de lo solicitado.

El clima de trabajo fue colaborativo, atento, receptivo y con actitudes altamente positivas las que se evidenciaron en el trato afable, la comunicación asertiva, la capacidad resolutoria y la puesta en práctica de habilidades procedimentales que permitieron la realización y concreción de lo planificado. Se destacó la integración y apertura de las maes-

tras, quienes con la ventaja de conocer a sus alumnos, permitieron una mayor cercanía y confianza para posibilitar una mejor y más eficaz resolución de lo planeado.

A través del trayecto se incrementó el número de estudiantes interesados en participar destacándose el trabajo con responsabilidad, participación y entusiasmo a la hora de cumplir con las actividades. Se considera que las prácticas educativas desarrolladas durante los proyectos han constituido un aporte a la formación académica y profesional de los estudiantes de Ciencias Veterinarias, a la promoción del compromiso con su medio social así como también a establecer nuevos vínculos con los docentes en espacios interdisciplinarios.

Las actividades y consignas desarrolladas han sido pensadas para el público receptor por lo que no se han presentado mayores inconvenientes en la realización de las mismas, constituyéndose en disparadores para el fomento de nuevos y más significativos aprendizajes.

PROYECCIÓN DE LA INNOVACIÓN

Teniendo en cuenta la necesidad de concientización a la población acerca de la importancia y el valor fundamental que tienen las TIC en los procesos de aprendizaje y sabiendo que las mismas poseen un valor fundamentalmente didáctico, y dinámico, se han instrumentado diversas alternativas y recursos que permitieron acercar los fundamentos enunciados a los protagonistas del proceso de aprendizaje quienes serán los futuros transmisores de esta situación.

Debido a que el volumen de información crece día a día, se requiere del desarrollo de habilidades para poder manejarlo, para comunicarlo, para obtener información, compartirla, interactuar por lo que resulta indispensable el aprendizaje de las TIC favoreciendo el uso y manejo de las mismas, convirtiéndose así en herramientas esenciales para ser parte de esta sociedad del conocimiento.

Generar estas nuevas estrategias implica modificar las prácticas pedagógicas tradicionales por prácticas de facilitación o mediación del aprendizaje (Gómez, J., 2011).

Como material de consulta e indagación se facilitó a las escuelas un CD con material interactivo didáctico en el que se plasmaron todas las actividades abordadas en cada uno de los encuentros. Transcendiendo así la labor realizada en el ámbito universitario, fomentando el uso de estas herramientas tecnológicas y el logro de un aprendizaje autoregulado y autónomo.

Resulta una experiencia invaluable para quienes desde la FCV han realizado sus aportes colaborativos solidificando recursos personales y habilidades en pos del trabajo en equipo, la creatividad, el liderazgo y la puesta en marcha fortaleciendo el compromiso diario.

No puede dejar de considerarse la posibilidad de articulación con líneas actuales y futuras de investigación que se vinculan a la integración de las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje y a la alfabetización en el idioma extranjero inglés en diferentes niveles.

BIBLIOGRAFÍA

- Arocena, R. y Sutz, J. (2004), “Desigualdad, subdesarrollo y procesos de aprendizaje”, Nueva Sociedad, N° 193, Caracas, Venezuela.
- Bosch, H. (2014). Un marco didáctico de enseñanza de ciencias, tecnología, ingeniería y matemática para la sociedad contemporánea. 1 Ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Dunken, 264 p.
- Brown, A. L.; Ash, D.; Rutherford, M.; Nakagawa, K.; Gordon, A.; Campione, J. C. (2001). Conocimiento especializado distribuido en el aula. *Cogniciones Distribuidas: Consideraciones psicológicas y educativas.*, 242-290.
- Brunner, J. J. (2000), “Educación: escenarios de futuro. Nuevas tecnologías y sociedad de la información”, Documento N° 16, PREAL, Santiago de Chile, UNESCO.
- Castells, M. (2001), *La era de la información. Economía, sociedad y cultura. Volumen I: La Sociedad Red.* Madrid, Alianza.
- Camarda, P. (2012). *Primaria Digital. Aulas digitales móviles. Manual general introductorio / Paula Camarda y Viviana Minzi; con la colaboración de María Gabriela Madeo.* Buenos Aires. [http://primariadigital.educ.ar/contenidos/biblioteca/coleccion/Documentos_TICP/manual_primaria_digital_aulas_digitales_moviles.pdf]
- Coll, C. (2009). *Aprender y enseñar con las TIC: expectativas, realidad y potencialidades, Los desafíos de las TIC para el cambio educativo, colección Metas educativas 2021.* Madrid, OEI – Fundación Santillana.
- Dussel, I., Quevedo, L. (2010). *Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital, IV Foro Latinoamericano de Educación.* Buenos Aires, Santillana.
- Gómez López, J. F. (2011). Una propuesta de intervención didáctica que promueve el aprendizaje activo de la física universitaria y la utilización de un ambiente virtual interactivo de aprendizaje: un estudio comparativo en el caso de la dinámica. [<http://repository.udem.edu.co/handle/11407/82>]

- Gómez, R. y Martínez, J. (2001): Internet ¿para qué? Pensando en las tecnologías de información y comunicación para el desarrollo en América Latina y el Caribe. [<http://www.acceso.or.cr/PPPP/>]
- INTEGRA / IIPE UNESCO. Políticas públicas para la inclusión de las TIC en los sistemas educativos de América Latina. Resultados del proyecto @lis/INTEGRA. [<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001580/158070s.pdf>]
- ISTE (2007). Estándares Nacionales (EEUU) de Tecnologías de Información y Comunicación para Estudiantes (NETS-S). [<http://www.eduteka.org/pdfdir/EstandaresNETSEstudiantes2007.pdf>]
- ISTE (2008). Estándares nacionales (EEUU) de tecnologías de información y comunicación para Docentes (NETS-T). [<http://www.eduteka.org/pdfdir/EstandaresNETSDocentes2008.pdf>]
- ITIE – UNESCO (2011). Informe del Consejo de Administración del Instituto de la UNESCO para la utilización de las Tecnologías de la Información en la Educación. París. [<http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002119/211983s.pdf>]
- Lugo, M. T., Kelly V. (Coord.). (2011). La matriz TIC, una herramienta para planificar las Tecnologías de la Información y la Comunicación en las Instituciones Educativas. 1a ed.-Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación-UNESCO.
- Menéndez, G.; Camilloni, A. y otros (2013). Integración docencia y extensión. Otra forma de aprender y de enseñar. Santa Fe: Ediciones UNL. [<http://www.unl.edu.ar/mediafiles/download/11732/Integraci%C3%B3n%20docencia%20y%20extensi%C3%B3n.%20Otra%20forma%20de%20aprender%20y%20de%20ense%C3%B1ar>]
- Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva Buenos Aires (2009). Libro blanco de la prospectiva TIC: proyecto 2020. 1a ed. Buenos Aires. [<http://cdi.mecon.gov.ar/bases/docelec/va1028.pdf>]

- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2007). Uso pedagógico de las tecnologías de la información y la comunicación: reflexión pedagógica: educación, cultura y nuevas tecnologías: módulo para docentes. - 1a ed. - Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, 96 p.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación (2010). Serie de documentos de apoyo para la escuela secundaria, Documento 1: Diseño e implementación del plan de mejora institucional. Buenos Aires.
- Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). Comisión Económica para América Latina y El Caribe (CEPAL). (2008). Significado y alcance de las metas educativas: ¿hacia dónde queremos ir juntos? OEI, Metas Educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los Bicentenarios. Indicadores cualitativos de la integración de las TIC en la educación (83-189). Madrid: OEI.
- Salinas, J. (2004). Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria. Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento. 1:1-16.
- Scariófolo, S.; Menéndez, G.; Iucci, C.; Matozo, E.; Morzán, M.; García, M. (2015). Extensión universitaria – Desde sus orígenes en la Universidad Nacional del Litoral Libro 1. Santa Fe, Secretaría de Cultura Universidad Nacional del Litoral.
- Selwyn, N. (2004). Literature Review in Citizenship, Technology and Learning, Bristol, Futurelab.
- SITEAL (2012). Informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina 2014. Políticas TIC en los sistemas educativos de América Latina. Buenos Aires, IPE-UNESCO - Sede Regional Buenos Aires. [http://www.tic.siteal.org/sites/default/files/stic_publicacion_files/siteal_informe_2014_politicas_tic.pdf]
- Tedesco, J. C.; Burbules, N. C.; Brunner, J. J.; Martín, E.; Hepp, P.; Morrissey, J.; Duro, E.; Magadán, C.; Lugo, M. T.; Kelly, V.; Agueronrodo, I. (2008). Las TIC: del aula a la agenda política. Buenos Aires, UNICEF-ARGENTINA. IPE-UNESCO - Sede Regional Buenos Aires. [http://www.unicef.org/argentina/spanish/IPE_Tic_06.pdf]

- UNESCO (2004). Las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la Formación Docente. Paris, Informe UNESCO. [<http://www.unesco.org/new/es/unesco/themes/icts/>]
- Van Dijk, Jan A.G.M. (2005). The Deepening Divide, Inequality in the Information Society. London, Sage Publications.

Estudiantes universitarios acompañando a alumnos del secundario en el recorrido y conocimiento de la vida en la universidad

*Morel, Maximiliano Alberto
Sánchez, José Santiago
Luraschi, María Antonella
León, Yamila Haidé y Otros.*

**Universidad Nacional del Nordeste
Claustro Estudiantil**

RESUMEN

El proyecto de Articulación de nivel medio y universidad “Explorando la vida universitaria” comenzó en el año 2014 en el marco de una propuesta de alumnos cursantes de la cátedra Antropología Social y Cultural de las carreras Profesorado y Licenciatura de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional del Nordeste.

Esta iniciativa se da debido a la demanda de la realización de un proyecto para cambiar la situación de que los alumnos del secundario en Colonia Benítez (Chaco), al finalizar sus estudios secundarios no continuaban sus estudios superiores o un trabajo estable. Por tanto como equipo, hemos decidido aceptar el desafío de ayudar con este proyecto.

La propuesta fue presentada y aprobada como proyecto de extensión en el año 2014 por la Secretaría de Extensión, Capacitación y Servicios de la Facultad de Humanidades de la UNNE y estuvo destinada a estudiantes que cursaban el último año de nivel medio de la E.E.S. N°42 “San Francisco Solano” de la localidad de Colonia Benítez, Chaco.

El proyecto tuvo como objetivo primordial generar un espacio para que los estudiantes puedan conocer e intercambiar sus intereses, expectativas y planes a futuro con las diferentes propuestas de carreras universitarias como una de las opciones a seguir, así como también recibir información sobre la “vida universitaria” (becas universitarias y nacionales, planes de estudio, fechas y sistema de pre-inscripción e inscripciones a las carreras que ofrece la Universidad Nacional del Nordeste en Chaco y Corrientes, etc.)

El mismo se desarrolló en tres instancias: El primero, que tenía como objetivo acompañar a los alumnos en la reflexión sobre sus futuros e intercambiar experiencias. Un segundo encuentro, donde los estudiantes de los secundarios asistieron a la UNNE con sede en Resistencia, conocieron las instalaciones de cada facultad y las diversas ofertas académicas. En el tercer y último encuentro, realizado en el C.I.C. de Colonia Benítez, se brindó una charla sobre los requisitos de pre-inscripción de la UNNE y el modo de uso del Sistema.

Debido al gran impacto que este primer proyecto causó, por ejemplo contar con el 90% de los alumnos inscriptos en carreras univer-

sitarias o terciarias; los directivos del colegio E.E.S. N°42 de Colonia Benítez y el CEP N°77 de Margarita Belén, solicitaron la continuidad del proyecto durante el año 2015.

Se presentó nuevamente un proyecto a la Secretaría de Extensión; “Explorando la vida Universitaria: Una acción interinstitucional. Año 2015”, que fue aprobado y desarrollado durante el año 2015 utilizando la misma metodología del trabajo anterior. Considerando que trabajaríamos con dos instituciones se invitó a participar del proyecto a otros estudiantes de la carrera de Ciencias de la Educación interesados en la propuesta.

En septiembre de 2015 se presentó la propuesta en la convocatoria “UNNE en el medio”, la cual fue aprobada el corriente año y está siendo desarrollada actualmente. Al ser la primera vez que contamos con financiamiento de la Universidad hemos decidido trabajar con las mismas escuelas implementando la misma metodología.

OBJETIVOS

El proyecto tuvo como objetivo primordial generar un espacio para que los estudiantes del nivel medio puedan conocer e intercambiar sus intereses, expectativas y planes a futuro y/o proyectos de vida con los estudiantes universitarios. Además de conocer y analizar los propios proyectos de vida, después de su egreso del nivel medio; y reconocer los alcances y límites de las oportunidades y posibilidades de sus proyectos.

Partiendo de los objetivos anteriores, se buscó que los estudiantes identificaran intereses vocacionales y/o profesionales, pudieran reconstruir una representación de la vida universitaria a partir de una experiencia real, y reflexionar sobre la experiencia transitada durante el seminario.

METODOLOGÍA

El trabajo se realizó como un seminario de tres encuentros, dos de ellos (1° encuentro en Margarita Belén y el 3° encuentro en Colonia Benítez) en el C.I.C (Centro Integrador Comunitario) de cada localidad; y un 2° encuentro en el que se realizó una visita al campus universitario con sede Resistencia- Chaco.

En el primer encuentro, los estudiantes de las tres instituciones asistieron e intercambiaron expectativas y deseos de acuerdo al dispositivo propuesto por el equipo. Se proyectó un documental disparador para iniciar un diálogo sobre sus motivaciones, sus deseos, proyecciones, posibilidades y obstáculos a futuro; permitiendo de esta forma ir conociendo las realidades por la que estos jóvenes transitan. Una vez terminado dicho documental, trabajando en grupos reducidos con dos coordinadores a cargo, redactaron cuáles son sus motivaciones para seguir formándose -si es que las tenían-, cuál era la situación en la que se encontraban (familiar, escolar, socioeconómica) y que proyectaban para su vida futura. Esos textos fueron luego insumo para que el equipo responsable del proyecto pueda conocer sus objetivos, sus realidades y su pensamiento acerca de su futuro académico y/o laboral.

En este momento, cada coordinador fue trabajando aspectos que fueron útiles a una posterior reflexión de los estudiantes. Entre tales aspectos, se compartieron experiencias en torno a la elección de una carrera, la vida universitaria, problemas del entorno familiar; fue significativo aquí la introducción de algunos conceptos como el de tiempo en tanto vivencia subjetiva.

Luego, se realizó una puesta en común de lo trabajado en cada pequeño grupo, representados por un miembro del mismo que leyó la síntesis grupal para compartirlo con los demás estudiantes. Finalmente, los jóvenes respondieron individualmente unas preguntas evaluativas de la jornada.

Lo que aquí se pretendía era comenzar a pensar en los proyectos futuros de cada uno, en otros casos -los que ya se encontraban pen-

sándolo- compartirlos con otros; manifestando diversas problemáticas y tratando algunos conceptos que sirvan para un análisis reflexivo y crítico.

En el segundo encuentro, recibimos a los estudiantes en la Facultad de Humanidades para conocer la Universidad Nacional del Nordeste de la ciudad de Resistencia. Hicimos una presentación invitando a autoridades y responsables de la institución, luego un recorrido guiado en pequeños grupos por las facultades del campus -cada grupo hizo recorridos diferentes-. Los miembros de las instituciones ofrecieron una guía de las distintas carreras que allí se dictan. Conocieron también el Instituto San Fernando Rey (Instituto de Formación Docente) y sus respectivas propuestas académicas.

La metodología específica en este segundo encuentro fue haber tenido la experiencia de conocer la universidad, experimentar el trabajo en un aula con gran cantidad de estudiantes (como generalmente sucede durante los primeros años de cursado de materias), la búsqueda de materiales en la biblioteca, el almuerzo en el comedor universitario, el recreo en el campus. Además de adquirir información respecto de carreras de las diferentes facultades, pero lo principal - metodológicamente hablando - es la experiencia.

El tercer encuentro tuvo como objetivo, dar un cierre reflexivo a lo realizado, donde se proyectó un video que estimule a los estudiantes a proyectar su futuro, emprender los caminos que consideren necesarios para lograr sus metas, sin importar los obstáculos que se presenten en el trayecto, compartiendo también los impactos del equipo responsable del proyecto. Finalmente, se les solicitó que pudieran dejar por escrito una devolución de los tres encuentros, y se les entregó certificados de participación de los seminarios.

Lo que buscamos en esta última instancia es recuperar lo trabajado anteriormente, recordando los aportes de cada uno, lo que pudieron compartir, haber tenido la experiencia de conocer la universidad, los conceptos trabajados en el primer encuentro respecto al tiempo, a la elección de una profesión u

oficio, etc.; incentivándolos a animarse a fijarse una meta en su trayectoria académica o laboral y luchar por su realización cada día.

CONCLUSIONES

En el equipo de trabajo, hemos concluido que el diálogo, el intercambio, el compartir experiencias respecto de la vida universitaria, ha provocado repensar los proyectos de vida, motivaciones y representaciones de los estudiantes del último año del nivel medio, contribuyendo a la propagación del derecho y acceso a la educación superior.

Además, se destaca la importancia del trabajo en equipo que ha permitido reflexionar los propios proyectos de vida vocacional y profesional en Ciencias de la Educación de quienes llevamos a cabo el proyecto, como así también, reflexionar la importancia y utilidad de la Orientación Vocacional y Profesional.

Desde el momento en que se fue planificando el proyecto, observamos la importancia del sentido pedagógico que adquirió el trabajo realizado. Es por ello que, recuperando a Nicastro y Greco (2009) entendimos a las trayectorias de estos jóvenes como un camino en construcción permanente, que implica sujetos en situación de acompañamiento. Que en estas trayectorias, se evidencia una temporalidad, un tiempo que va más allá del actual, que permite un recorte en el espacio y tiempo actuales pero da cuenta de sucesos que en un proceso permiten llegar al “aquí” donde nos situamos. Es decir, tienen un punto de partida pero no podemos anticipar su punto de llegada. El proceso de estos tres encuentros, se produce en un interjuego del pasado, presente y futuro, sin sostener linealidades. El desafío, con la metodología de trabajo se encuentra en atrapar la expresión del momento, captar las experiencias, encuentros, desencuentros, transformaciones y movimientos que permitan reflexionar sobre los caminos recorridos y los rumbos posibles a recorrer.

De este modo, el sentido que buscamos otorgar a las actividades tienen que ver con lo que

expresan Contreras y Pérez de Lara (2010) en la experiencia que se constituye como vivencia, como situaciones singulares, como un acercarse a lo que alguien vive. Y es necesario centrarse en las cualidades de lo que se vive. Tiempos, espacios, relaciones. Fomentar que la experiencia suponga adquirir una posición subjetiva, de acuerdo a cómo alguien lo vive, lo que lo mueve y conmueve, en cómo su ser íntimo está implicado y se conjugan razón y emoción en esa situación. En este sentido, descubrir y develar incertidumbres, miedos, expectativas que los estudiantes nunca habían pensado o nunca habían compartido. Y por parte del propio equipo responsable, poder expresar el proceso de transitar una carrera universitaria con todo lo que ello implica, luego de varios años de formación.

Es en ambas experiencias, tanto de los estudiantes como de los coordinadores, que se conjuga lo inesperado, y obliga a pensar, porque aquello irrumpe también con su significado, mueve en la búsqueda de sentido y de significar de nuevo y lo ya vivido.

Es así que resulta significativo, la idea de dispositivo de acompañamiento, desde una perspectiva psicosociológica. Dispositivo como aquel analizador que provoca el surgimiento de un material de información (Lapassade, 1979) en el que en esa situación, surge la idea del otro, ese alguien que permita el acontecer. En este sentido, la figura de acompañamiento, se la entiende desde la noción de partenaire, sujeto que está en relación con otros (Ardoino, 2005). De esta manera, podemos decir que a través de los seminarios realizados, los encuentros, las experiencias, han permitido poder pensar y repensar el sentido del proyecto de vida no solo de los estudiantes sino también, de los coordinadores en esa situación de acompañamiento.

Es así que, adquiere una gran importancia el papel del otro, ese otro según Ardoino (2005) es quien me interpela y me acompaña, en donde hay una relación entre sujetos y una relación de intersubjetividad, es decir donde se pone en interacción ciertas representaciones, historias, sentidos, experiencias, vivencias y sobre todo, proyectos de vida. Al ser nosotros estudiantes y ellos también alum-

nos, la idea de “compañero” hace que en la situación, en el acontecer estemos en un plano de igualdad pero con cierta dignidad en cada uno. (Ardoino, 2005).

Por otra parte, desde una perspectiva más sociológica, concluimos en que la incertidumbre del futuro permite pensar en que haya posibilidades diferentes de las actuales, aunque se conozcan las restricciones y límites con las que estos jóvenes cuentan. Es por eso que en este contexto, en el que muchos de estos estudiantes consideran que no podrán continuar con estudios superiores luego de egresar, se intenta elaborar estrategias para informarlos y que exista una esperanza de que aunque para alguno el presente está dado y el futuro no es más que la proyección del presente, el futuro puede ser cambiado.

En este punto, las expectativas que manifiestan están elaboradas teniendo en cuenta acontecimientos y experiencias pasadas que tuvo cada uno y que, por lo tanto, provienen también de su entorno familiar y social. La desigualdad social en los recursos y oportunidades persiste también en las miradas hacia el futuro, en las mejores oportunidades para algunos o más estrechas e inseguras para otros. (Córica, 2015) Por esto, es necesario brindarles tanto las herramientas para puedan conocer las posibilidades con que cuentan y los recursos que existen para acceder a estudios superiores, como animarlos a emprender caminos no pensados desde sus propias capacidades, y a vencer miedos muchas veces infundados socialmente.

De este modo, tener en cuenta las experiencias y conocimientos previos con los que cuentan los estudiantes, que se construyen social e individualmente, implican una responsabilidad para las instituciones y docentes de nivel superior para evitar la reproducción de la desigualdad en el acceso a educación, y a la permanencia en las carreras universitarias o no universitarias. Conocer a los futuros ingresantes, a través de este tipo de proyectos, implica generar espacios inclusivos, estableciendo políticas de compromiso con los estudiantes, que brinden la oportunidad de desarrollar conocimientos y habilidades suficientes para afrontar las demandas

académicas de las instituciones; y así colaborar en la concreción de los proyectos que los estudiantes van pensando (Ezcurra, 2010).

El desafío que presenta esto a los actores se relaciona con lograr dispositivos que favorezcan el aprendizaje del sentido de acompañamiento de las trayectorias de los estudiantes. En este sentido es fundamental trabajar en contra del individualismo que prevalece en la sociedad y fortalecer la formación de compañeros. Así el acompañamiento se entiende como un arte, que implica un *“marchar en común con alguien por un camino”* (Meueler, 1988), la búsqueda de lo común se emprende a través del conocimiento de uno mismo y de los movimientos que puedan darse al interior del sujeto compartiendo y experimentando con otros, que lo interpelen y le generen problemas y nuevas preguntas.

Esta idea de acompañamiento implica abolir toda técnica de dominio que busque conducir a los jóvenes al ingreso al mercado, más bien se trata de generar la capacidad de liberarse y abrirse camino a lo nuevo conducido por sus deseos y el compromiso social. De esta manera los actores institucionales están en igualdad de condiciones de uso de poder, es una relación bilateral donde acompañante y acompañado son roles que se intercambian, es una relación diferente a la de las aulas, donde hay enseñanza y es una de las partes quien fija las metas y los tiempos.

En las instituciones, esta idea requiere del compromiso de docentes y la apertura hacia otras formas de relacionarse planteando un trabajo que trascienda el oficio propio de la docencia (la enseñanza) y se abra al acompañamiento de trayectorias y el fortalecimiento de esas relaciones también entre iguales, ya que *“el acompañamiento es hermano de la amistad y un consejero más amigable que la escuela y la enseñanza”* (Meueler, 1988).

RESULTADOS LOGRADOS

A partir del proyecto realizado, podemos comentar algunos resultados obtenidos. Uno de ellos es la posibilidad de que los destinatarios logren pensar en sus proyectos de vida, las posibilidades y obstáculos que les brinda el contexto, para evaluar a la vez las distintas posibilidades con las que cuentan. En este sentido también es importante destacar el espacio que los estudiantes aprovecharon para contar sus experiencias, compartir sus motivaciones, incertidumbres, miedos y expresar sus expectativas, que a la vez los llevó a sentirse identificados con muchos de sus compañeros. De esta manera establecer un punto de contacto entre nivel secundario y la Universidad, teniendo en cuenta la importancia de generar conexiones que faciliten el ingreso de nuevos estudiantes, y a la vez de acercar la Universidad a la comunidad.

Como uno de los resultados importantes y significativos, se observó que la mayoría de los estudiantes que no pensaban continuar con estudios superiores, o estaban en duda de hacerlo, efectivamente se inscribieron a carreras el año siguiente a la realización del proyecto, dando cuenta de la utilidad que generó.

Por último, creemos que además de haber logrado una experiencia de formación tanto para estudiantes de quinto año de secundaria en relación a sus proyectos de vida, o de nosotros, estudiantes de la carrera de Ciencias de la Educación y futuros docentes, también se logró dejar una cierta organización en la comunidad destinataria para hacer orientación vocacional sin nuestra intervención, o al menos el origen de algo que les permite integrarse a la comunidad universitaria y lograr mejores canales de articulación entre ambas. En los hechos, encontramos que en la continuación del proyecto en el año actual, ya los estudiantes tuvieron visitas a la universidad antes de conocernos, acompañados por sus propios profesores y con ideas más o menos definidas en relación a la continuación de sus vidas luego de egresar del secundario.

Lo que queda en cuestión es si estos canales de articulación se dan en condiciones de igualdad de oportunidades o queda para el aprovechamiento de un sector y este sentido no sean una nueva reproducción de las desigualdades educativas. De todas maneras queda el trabajo reflexivo que se pueda dar al interior de la comunidad, de tal manera que se pueda generar un tipo de trabajo que dé posibilidades para todos y todas.

BIBLIOGRAFÍA

- Ardoino, Jacques (2005) Complejidad y Formación. Pensar la Educación desde una mirada epistemológica. Buenos Aires. Novedades Educativas.
- Córlica, A (2015) Juventud y futuro: expectativas educativas y laborales de los estudiantes de la escuela secundaria. 12° Congreso Nacional de Estudios del Trabajo. ASET. Buenos Aires.
- Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (comps.) (2010) Investigar la experiencia educativa. Madrid: Morata.
- Ezcurra, Ana María (2010) Enseñanza Universitaria. Una Inclusión Excluyente. Hipótesis y conceptos. En: Elichiry, Nora (comp.) (2010) Políticas y Prácticas frente a la desigualdad Educativa. Tensiones entre focalización y universalización.
- Lapassade, G. (1979) El analizador y el analista. Trad. Hugo Acevedo. Barcelona.
- Nicastro, S. y Greco, M B. (2009) Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación. Bs As. Homo Sapiens.
- Meueler, Erhard (1988) El arte del acompañamiento - Una contribución a la formación de adultos. En: Educación. Colección semestral de aportaciones alemanas recientes en las ciencias pedagógicas. Instituto de Colaboración Científica. Alemania.

Escribir cuando sea (IM)POSIBLE

María Lucrecia Pérez Campos

María Elida Mercado

**Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad Nacional de Entre Ríos**

RESUMEN

Dos universidades entrerrianas -UNER y UA- DER- tienen una historia de más de 10 años en las cárceles de Paraná, desarrollando tanto el dictado de carreras como proyectos de extensión y voluntariado, acciones culturales, etc. Por su parte, las Escuelas Vicente Fidel López (Primaria) y Laureano Maradona (Secundaria) han recorrido un camino más extenso que se remonta a más de 40 años la primera y alrededor de 20 la segunda, garantizando el derecho a la educación primaria y secundaria.

Nuestra Facultad de Ciencias de la Educación de la UNER inició sus actividades en este contexto con los “Talleres de Comunicación”, dados en el marco de sucesivos Proyectos de Extensión en la Unidad Penal N° 1 Juan José O’Connor (2005) y en la Unidad Penal Femenina N° 6 Concepción Arenal (2010)

En este último contexto, después de dos años en los que se produjeron dos murales comunitarios, un taller de experimentación visual y una muestra fotográfica, en el año 2012 se instaló *El Carrito de las Letras*, biblioteca conformada por más de 400 volúmenes donados por la comunidad y que pretendía en sus inicios ser andariega y variada, espacio de encuentro, aprendizaje y creatividad.

En un primer sitio muy reducido pero colmado de textos, una de las mujeres fue designada “Bibliotecaria”, tarea que más tarde desarrollarían otras. Además de limpiar y mantener el orden, Laura clasificaba, distribuía en los anaqueles y ofrecía al resto de las mujeres novelas, poesía y libros de autoayuda; ella era la mediadora entre sus compañeras.

De la mano del Proyecto de Extensión y Voluntariado Miradas y mundos posibles (2015) se propuso además, un espacio de lectura y escritura con el Taller *Escribo para volar*, donde se produjeron algunos textos, en un amigable espacio compartido. La mayoría de las participantes ya son lectoras, aunque sus ejercicios de escritura consisten principalmente en cartas a sus familias y en la redacción de solicitudes dirigidas a los jueces responsables de sus causas, como solicitudes de permisos, salidas, etc. “Quiero aprender a escribir en serio”, sostienen.

La falta de espacio físico, los cambios de lugar destinados a la Biblioteca, armarios inaccesibles con llaves que no se encuentran y la restricción horaria entre otros factores, dificultan la tarea de promoción de la lectura en la Unidad Penal de mujeres.

Nos preguntamos, ¿es posible crear condiciones de lectura/escritura en contextos de privación de la libertad? Esta ponencia describirá el itinerario de los talleres de lectura y escritura iniciados con la creación de *El Carrito de las Letras* e indagará acerca de las posibilidades reales de “leer” y de producir textos poéticos en la cárcel.

La Unidad Penal Femenina N° 6 “Concepción Arenal” está situada en la esquina de Marcos Sastre y Ruperto Pérez de Paraná, a pocas cuadras de una de las arterias principales, Avenida Ramírez, en inmediaciones del Club Atlético Paraná y el ex Hipódromo. Frente a ella se encuentra la Unidad Penal N° 1 de hombres “Juan José O’Connor”, la cárcel más grande de la provincia.

Muchas puertas, trabas y llaves hay que sortear para poder ingresar. La Unidad Penal dispone espacios comunes como el patio y el Salón de Usos Múltiples; allí las detenidas realizan distintas actividades: reciban las visitas de familiares, compartan momentos de recreación y encuentros de los grupos religiosos, entre otros. En la cárcel más pequeña del Servicio Penitenciario provincial hay oficinas y otros espacios a los que también acceden, tales como la enfermería y la sala donde se encuentran con sus abogados defensores.

En la UP6 conviven alrededor de 70 mujeres privadas de libertad, cuyas edades rondan entre los 20 y los 65 años. En este momento se encuentra superpoblada, por lo que se debieron habilitar temporalmente otros espacios para utilizarlos como celdas, lugares donde las detenidas descansan y guardan sus pertenencias. En los últimos meses la población se vio aumentada, debido a mayores operativos de control frente al narcotráfico o mejor dicho, del narcomenudeo, muchas de ellas están cumpliendo condenas relacionadas a la Ley Nacional 26.052/14 que tiende a la detección y desarticulación de la trama de comercialización de pequeña y mediana escala.

Las mujeres privadas de su libertad, tienen la posibilidad de integrar los espacios educativos formales como la escuela, la universidad y los talleres de formación laboral; esto redundará en “beneficios” para la progresión de la pena, en el marco del “tratamiento”. Además realizan diversos trabajos durante el día, como la fajina, la cocina, etc.

La intervención de la FCEdu (UNER) comenzó en el año 2010, a través de un proyecto de Extensión del Área de Comunicación Comunitaria (ACC), con el objetivo de crear y sostener un espacio de comunicación y arte.

En esta línea de intervención, desde agosto del 2015 venimos desarrollando un taller literario en el marco del Proyecto de Extensión Miradas y Mundos Posibles (Área de Comunicación Comunitaria (ACC) de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Entre Ríos (FCEdu-UNER), propuesto desde el espacio de Biblioteca *El carrito de las letras*, creada desde el proyecto en

2012. El Taller fue denominado por las mujeres participantes como *Escribo para volar*.

El Carrito funcionó originalmente en una habitación pequeña, destinada también a los encuentros de las detenidas con sus abogados defensores. Asimismo funcionaba como depósito del material necesario para distintos talleres y como espacio para realizar las requisas, práctica obligatoria para las visitas y para las internas que regresan de alguna salida, como por ejemplo, las visitas a sus parejas en la Unidad Penal N° 1 o la asistencia a las clases de la UADER. El espacio resultaba sumamente incómodo, poco cálido, oscuro; en suma, muy poco propicio para leer y mucho menos, escribir.

El “Aula de Manualidades” se presentó como una buena alternativa; allí tiene lugar el Taller de Peluquería y el de Pastas, además de las clases de la Escuela Primaria N° 27 “Vicente Fidel López”. Este espacio es amplio, con techos altos y colmado de elementos de los más variados: la silla para el lavado del cabello, grandes armarios donde se guarda lo producido en Manualidades, viejas computadoras en desuso, una mesa que ocupa casi todo el largo del lugar, un pizarrón y flores de papel. Las paredes lucen adornos de goma eva y todo tiene un dejo de abandono polvoriento. El olor a harina abunda y no es extraño encontrar así pegotes de masa en la mesa. No hay más dos sillas desvencijadas y una banqueta. Las pequeñas ventanas –en lo alto– tienen rejas. Este espacio aún sigue siendo conocido como “la Biblioteca” aunque parece un depósito de trastos viejos.

Como este lugar tampoco resultaba propicio, se nos propuso un nuevo destino: el aula donde se desarrollan las clases de la Escuela Secundaria “Dr. Laureano Maradona”. A diferencia de la “sala de manualidades”, el aula-biblioteca está más despojada. Allí contamos con sillas, un baño, pizarrón, dos armarios con libros propios y un baúl pintado de verde, *El carrito* propiamente dicho.

En lo que parecería ser nuestro “último destino” se desarrolla la actividad literaria. Se pretende trabajar a partir de distintas dinámicas y disparadores que tienen que ver con

lecturas recreativas para promover la escritura libre. También, y de forma espontánea, se generan conversaciones sobre estados emocionales, opiniones literarias y deseos de nuevas lecturas y de conocer más acerca del mundo de las letras.

Un aparte lo merecen las distintas Bibliotecarias que han ocupado ese cargo. Primero fue Laura, luego Grisel, luego Celia ahora Camila; todas van abandonando la labor cuando recuperan su libertad, o comienzan a ser beneficiadas con las salidas socio laborales. Algunas de ellas se han desempeñado con gusto y pasión; otras por obligación, como es el caso de Laura que realizaba la fajina en aquel primer pequeño espacio y “de paso” hacía circular los libros.

Grisel estuvo muy poco tiempo ya que pronto salió en libertad: Celia fue nuestra más ferviente lectora y la que hizo circular más los libros al interior del penal. Hoy trabaja fuera de la Unidad Penal y el tiempo para destinar a los libros se reduce mucho.

Actualmente es Camila quien puede pedir las llaves para entrar y sacar libros; tiene un cuaderno para anotar los movimientos. Ella ya tiene permitido salir a trabajar, por lo que su tarea de Bibliotecaria es secundaria.

Es en este espacio que mujeres en situación de cárcel, docentes y estudiantes de la carrera de Comunicación Social y de la Tecnicatura en Edición compartimos lecturas y escribimos, a partir de diversas consignas que unos y otros pueden proponer.

Un punto de partida de este trabajo, es la práctica de la lectura, como un proceso de la pura interioridad, como afirma Gadamer. La aproximación al texto siempre se realiza “desde las circunstancias propias de la persona que lee, de manera que la “verdad” del texto está formada por la sucesión y la tensión de sus lecturas”, por lo que será vital compartir esos momentos, reflexionar sobre los referentes para, a partir de allí, incentivar la creación. En términos de Michèle Petit, quien parte de un trabajo más formal sobre la lectura en los adolescentes: “El lector no es, por lo tanto, pasivo; lleva a cabo un trabajo productivo, reescribe. Hace desplazarse el sentido, hace lo que

se le ocurre, desvía, reutiliza, introduce variantes, deja de lado los usos correctos. Pero él a su vez es alterado: encuentra algo que no espera, y nunca sabe hasta dónde puede ser llevado.”¹

Nuestra labor apunta a la construcción de un espacio comunitario, donde la palabra de todos tiene lugar. Muchas veces aparecen aquí los “bajones” anímicos, los reveses judiciales, las añoranzas por lo que se dejó detrás (afuera). También aparecen las evocaciones de lecturas infantiles –“quiero volver a leer *Mi Planta de Naranja Lima*”...-, las alegrías y los logros –“me dieron la laboral”...- los amores nacidos al calor de la prisión, etc.

En palabras de Petit, “*Los espacios colectivos de lectura sacan de su soledad a cada uno, le hacen comprender que sus sufrimientos son compartidos, no sólo por los que están a su lado, sino también por los personajes que encuentran en las páginas leídas o por quienes las escribieron. En más de un caso, esas experiencias literarias contribuyen a una formación de la sensibilidad y a una educación sentimental...*”²

Sin embargo, leer y escribir no es fácil en este contexto. Más allá de las condiciones físicas –lugares inadecuados, horarios restringidos, armarios con llaves, poca luz- nos encontramos con que la lectura –más aún la escritura- no son hábitos internalizados por la mayoría de las mujeres privadas de su libertad. No lo eran antes, lógicamente tampoco lo son ahora.

Una docena de ellas son alumnas de la Escuela Primaria, algunas están aprendiendo a leer. Sin embargo, los libros se les presentan ajenos. Durante la Maratón de Lectura de este año, los textos elegidos por las talleristas permanecían en la mesa en medio del SUM. Poco a poco –a instancia expresa de las coordinadoras- se acercaron y eligieron uno. Casi nadie leyó. Sin embargo, prestaron mucha atención al poema de Gironde leído por su profesor de matemáticas, al recitado de

¹ PETIT, Michèle. Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura. Fondo de Cultura Económica. México, 1999.

² PETIT, Michèle. El arte de la lectura en tiempos de crisis. Océano Travesía. México, 2009.

un poema de Alfonsina Storni y al relato del padecimiento de una “culebrilla” al cual todas tenían algo para agregar y aconsejar. Las historias siguen interpelándonos, aunque no leamos, sobre todo cuando nos remiten a lo conocido, donde el amor y el desamor son protagonistas.

También la palabra escrita ronda por estos núcleos temáticos de interés. El año pasado, cuando el taller funcionaba en el Aula de Manualidades, las mujeres lograron textos cargados de sueños, deseos, dolores e ilusiones. Se trabajaron distintas técnicas y recursos poéticos tales como la anáfora y la personificación entre otros; así como elementos de la narración como los tipos de narradores y el punto de vista de quien cuenta los relatos. Abordamos distintas poetisas; de esta manera conocimos a Alfonsina Storni o Alejandra Pizarnik, también trabajamos con imágenes y a partir de allí pensamos la historia detrás de la foto y qué actitudes tomarían los personajes ante otras situaciones. Las participantes del Taller ya tenían experiencia como lectoras, sobre todo de novelas románticas, poesías de amor, así como los cuentos policiales o de aventuras. Expertas en escribir cartas a sus familiares estando lejos, tenían muchas ganas de transitar otras narrativas.

La cárcel no es un espacio propicio para descubrir y entregarse al placer de las palabras. Las mujeres privadas de su libertad jamás están ociosas, siempre tienen alguna actividad para realizar, curso en el que participar, taller en el que laborar. Las condiciones de la prisión son especialmente duras para las mujeres y, según nuestra experiencia de intervención, no nos ha sido fácil convocarlas a una actividad de lectura y escritura.

Sin embargo, la palabra surge, clara y potente, cuando se logra aunque sea un pequeño ambiente de comunidad de lectoras y escritoras.

Para finalizar, transcribimos algunos de los textos producidos en el espacio:

“Prefiero el silencio al parloteo de no decir nada.

Prefiero la soledad a la compañía y seguir estando sola.

Prefiero la verdad a las mentiras piadosas por ser antagónicas, mentiras y piadosas.

(...)

Prefiero el ostracismo a la exposición.

Prefiero vivir a permanecer.

Prefiero sembrar a recoger.

(...)

Prefiero estar abierta, eso me permite sobrevivir, de lo contrario estaría... muerta.”

Celia, septiembre/15.

*“Me quedé vacía desde que te fuiste,
el corazón anclado en el dolor y en el tiempo.*

*Sin poder reaccionar, apenas respirando,
hondo, profundo, lejano inalcanzable...*

tanto desierto, sin lágrimas...

*La mirada fija en ningún lado,
buscando encontrarte en los días pasados.*

(...)

Soy tu madre... sos mi hija...

todo mi ser te extraña...”

Brenda, octubre/15.

BIBLIOGRAFÍA

- DILLON, Marta. Corazones cautivos. La vida en la cárcel de mujeres. Aguilar. Buenos Aires, 2006.
- FASANO, Patricia y OTRAS. “*Comunicación Comunitaria desde y en la Universidad: el diálogo como método en docencia, investigación y extensión.*” En II Jornadas de Comunicación Comunitaria Universidad “*Reflexión, experiencias y vínculos con la realidad social comunitaria*”. Nacional de Salta. Tartagal, 23/11/12.
- MIÑO, Raquel y ROJAS, Graciela. Nadie las visita. La invisibilidad de las mujeres privadas de su libertad. UNR Editora. Rosario, 2012.
- PETIT, Michèle. El arte de la lectura en tiempos de crisis. Océano Travesía. México, 2009.
- PITA, Sara Lía (2006) “*Relato de voces soterradas*”. Tesis de Maestría. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de Entre Ríos.
- SCHNEIDER, Gretel (2007) “*Todos tenemos algo para decir. Murmullos de un espacio de comunicación de cárcel*”. Tesis de grado. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de Entre Ríos.

“Imágenes originarias”, arte, inclusión y revalorización de raíces culturales de los pueblos originarios del Chaco

Marcela Bernardi

Dante Arias

Elizabeth Bernal

Camila Pedrozo

Mauro Ramirez

Universidad Nacional Del Nordeste

RESUMEN

Introducción

En la disciplina Grabado, se denomina “prueba de estado” a la primera impresión que se realiza luego de la elaboración de la matriz, de esta prueba surgen las condiciones de las mismas y las huellas que dejará sobre el papel, en ella se analizan las variables, de ser necesarias, que se puedan ejecutar para la corrección de la imagen. Estas rectificaciones atienden situaciones estéticas o técnicas específicas. “Imágenes originarias” es una sucesión de pruebas de estado de lugares y culturas.

La geografía nos construye en fragmentos de territorio. Somos territorio en territorio, recorreremos nuestras realidades redefiniéndolas permanentemente, la condición humana lo tiñe todo y deja registro de su paso. Los relatos de esos recorridos se construyen en marcos de realidades en permanente deterioro cultural, zonas de bordes en contacto entre lo material y lo espiritual donde el arte deja constancia de la situación de riesgo de los lenguajes de nuestros pueblos originarios.

Para construir un relato cultural una sola mirada no baste, para poner en evidencia la agonía de las lenguas propias de nuestras co-

munidades originarias en sus oralidades y textos todas las razones que dan testimonio son incomprensibles.

Ya no se trata de un informe de situación, la xilografía llega, el arte se hace presente y la institución universidad los acompaña para narrar ese transcurrir de miradas interpretando ese reclamo silencioso para no dejar de ser, para poder reconocerse en sus propios sonidos hechas palabras, sentirse dueños de ellas y volcarlas a imágenes para narrar esas vidas que transcurren confundidas en geografía propietaria de ellas. Dueños de esa historia que agoniza, al perder sus palabras, pierden la suma de los relatos, “Imágenes originarias” devuelve las metáforas, las devuelve a la realidad, reinstala ese fragmento de posibilidades que la magia del lenguaje artístico permite.

Convencidos de la importancia de invertir en estas aproximaciones desde el arte que pueden cambiar determinadas injusticias socioculturales de nuestro territorio, este proyecto inicia un trayecto de cambios.

Privilegiando la presencia de la Universidad Nacional del Nordeste en su geografía interviniendo con modelos de gestión cultural pensados para optimizar la oferta sobre el territorio y sus comunidades, “Imágenes

originarias” plantea un trayecto de contacto y desarrollo del lenguaje visual que permita planificar una aproximación a marcos de alfabetización asumiendo el rol del arte como relator, xilografías que incorporen gráficos propios remarcando el valor que el lenguaje escrito adquiere en la identidad de nuestros pueblos originarios.

OBJETIVOS

Trabajar sobre un relato antropológico social desde el arte como parte de un reordenamiento e identificación de valores culturales propios documentados a través xilografías en blanco y negro, que capturadas por las miradas propias, dejan testimonio en sus imágenes del contexto y sus circunstancias.

La precisión del corte como elemento y signo del recorte de las culturas de nuestros pueblos originarios y la madera como registro en pruebas de estados cotidianas de esos canales culturales vivos.

Aproximar modelos simples de inclusión que permitan una convivencia más natural con el arte en recorridos simples, crear nuevos accesos a manifestaciones artísticas individuales apoyadas en textos en su lengua original y gráficos en impresiones que permitan una llegada a todas las familias de la comunidad, e instaladas en sus hogares se transformen en lectura y aprendizaje de su lengua escrita.

CONCLUSIONES

Este proyecto busca capturar en imágenes fragmentos visuales de las localidades visitadas en xilografías blanco y negro, acompañadas de testimonios que complementen el significado del recorrido por estas realidades incorporando el texto en lengua originaria para provocar un inicio de aprendizaje de su lenguaje en contexto familiar que permita un inicio de alfabetización para reconocer y reconocerse como integrante y referente cultural de su comunidad.

RESULTADOS LOGRADOS

Privilegiando la presencia de la Universidad Nacional del Nordeste en su geografía intervinando con modelos de gestión cultural pensados para optimizar la oferta de gestión cultural en territorio y comunidades, “IMÁGENES ORIGINARIAS”, arte, inclusión y revalorización de raíces culturales de los pueblos originarios del Chaco”, instala un trayecto de contactos y desarrollo del lenguaje visual que permite un reposicionamiento conceptual operativo y de evaluación sobre la incidencia del arte en espacios de producciones acotadas.

Marcos activos de gestión que respetan presupuestos históricos culturales, para registrar en imágenes personales, situaciones micro culturales gráficas, asumiendo al arte como registro de identidades, aplicando en territorio el rol y valor de las instituciones de gestión cultural dentro la sociedad y geografía en la que transitan su historia.

METODOLOGÍA

Es propósito de este espacio-taller de intervención y producción, la captura en imágenes de fragmentos visuales de las localidades visitadas en xilografías en blanco y negro, acompañadas de testimonios que complementen en significado y valores los recortes de estas realidades.

Incorporar el texto en lengua originaria para provocar una primera instancia de aprendizaje de su lenguaje en contexto familiar que permita un inicio de alfabetización para reconocer y reconocerse como integrante y referente cultural de su comunidad. En visitas de una jornada de duración en distintas localidades y etnias de nuestros pueblos originarios, el equipo del área de Artes Visuales del Centro Cultural Nordeste planificará las actividades de aproximación tanto a temas como contenidos a desarrollar con las personas involucradas en imágenes resueltas en la técnica de xilografía para la producción en tiradas de ejemplares, la capturas gráficas de su contexto y de sus universos afectivos.

El grabado será el actor principal de estas intervenciones programadas, las producciones integrarán pequeñas publicaciones en formato gacetilla, que se entregarán a todas las familias de la comunidad visitada. Una segunda publicación en formato libro reunirá todas las experiencias realizadas durante el proyecto.

Jugando-nos en la diversidad: discapacidad e inclusión en una realidad en transformación

Rico, Diego
Ruffo, Mora
Bentivenga, Emiliano
Pandiani, Cynthia Daniela
Parodi, María Laura

Facultad de Ciencias Naturales y Museo
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
Universidad Nacional de La Plata

RESUMEN

Este trabajo se enmarca en el proyecto “Jugando-nos en la Diversidad: discapacidad e inclusión en una realidad en transformación”, y fue dirigido por la Mg. Laura Sosa e integrado por docentes, graduados y estudiantes de las Facultades de Humanidades, Ciencias Naturales y Psicología (UNLP). Tras la lectura de los informes de avance y del relevamiento hecho por la Secretaría de Extensión (UNLP) con relación a los centros de extensión universitaria en los territorios, notamos que hay una fuerte demanda sobre programas de juego y recreación. Vimos la necesidad de trabajar en proyectos que promuevan el acceso al juego como experiencia sociocultural y propiciar en los niños, niñas y jóvenes espacios sociales de integración. Por ello, nos propusimos comenzar una línea de trabajo utilizando como eje el juego, planteando una propuesta interdisciplinaria sobre políticas de inclusión de personas en situación de discapacidad en el centro de extensión universitaria *Club Sacachispas* (Ringuelet, La Plata). Dicha intervención se lleva a cabo a partir de nuestra formación y capacitación en las áreas temáticas, así como también el diseño, organización, ejecución y desarrollo de diferentes activida-

des ludo-motrices en espacios de juego y recreación. Las mismas se implementarán interdisciplinariamente realizando dinámicas de trabajo variadas a partir de disparadores literarios, gráficos, audiovisuales, plásticos y actividades lúdicas que garanticen los derechos de niños, niñas y jóvenes, generando así nuevas acciones que estimulen el desarrollo de sectores social y económicamente vulnerados, como también fomentar el respeto y la participación de aquellas personas en situación de discapacidad.

El objetivo es generar espacios comunitarios de juego que propicien el encuentro con el otro y garanticen la inclusión en la diversidad en el barrio. Intentamos también propiciar el cumplimiento de la Convención de los Derechos del Niño (año 1989), la Convención de los derechos de las personas con Discapacidad (2007) y la ley nacional 26.061 de los niños, niñas y adolescentes, en los centros de extensión universitaria utilizando el juego como espacio de construcción. Esperamos lograr estrategias y espacios de inclusión y reflexión sobre las temáticas de discapacidad y diversidad, finalizando el proyecto con una producción gráfica, visual o de audio que permita la difusión de estas actividades y sus resultados.

Siendo el primer año de ejecución del proyecto hemos llevado a cabo encuentros de formación y nos encontramos en las primeras etapas del ingreso al territorio. Estamos logrando construir un espacio comunitario capaz de favorecer la inclusión a través de actividades de juego y apuntando al desarrollo, intervención y apropiación de juegos y del jugar en los participantes como experiencia vital. Nos acercamos al territorio de múltiples formas: a través de reuniones en el club en las que participamos junto con otros equipos de extensión y los referentes barriales; realizando recorridos por el barrio; y participando de otros talleres en funcionamiento. Por un lado, hallamos que la comunidad se encuentra dividida social y territorialmente, situación que se refleja en y dificulta la realización de actividades. Por otro, se apreció que la convocatoria se relaciona fuertemente con la frecuencia y permanencia de los talleres.

INTRODUCCIÓN

Nuestro proyecto de extensión se encuentra en el marco del proyecto de investigación “Prácticas y Discursos sobre Discapacidad, Cuerpo y Educación”. El estudio propone dar cuenta de las prácticas sociales, discursivas y corporales actuales en el marco de instituciones que se ocupan de la discapacidad, asentadas en concepciones históricas de la discapacidad, de los paradigmas y modelos surgidos de políticas educativas de la educación especial, la educación física y educación corporal. Analizar las prácticas y discursos presentes en el campo de la discapacidad nos conduce a conocer posibles articulaciones de poder que se constituyeron sobre el/los cuerpo/s, como resultado de una producción de saber del “déficit”, que derivó en la “objetivación” de los sujetos considerándolos como “anormales”, “locos/as”, “discapacitados”, etc. Asimismo, introducimos en las lógicas discursivas escolares, que actuaron como dispositivos específicos en la constitución de los “sujetos discapacitados” nos permitirá encontrar el sentido de las prácticas instaladas para un supuesto “otro” considerado “anormal” y sus rupturas actuales con las lógicas de inclusión educativas.

En este contexto, el proyecto comenzó una línea de trabajo sobre políticas de inclusión de personas con discapacidad desde una propuesta interdisciplinaria en conjunto con docentes, graduados y estudiantes de las Facultades de Humanidades, Ciencias Naturales, y Psicología, a partir de la lectura de los informes de avance y el relevamiento realizados por la Secretaría de Extensión de la UNLP con relación a los centros de extensión universitaria en los territorios.

Nos propusimos responder a la demanda (vista en casi la totalidad de los Centros Comunitarios de Extensión Universitaria) sobre programas de Juego y recreación, y al mismo tiempo garantizar el cumplimiento de la Convención de los derechos de los niños (1989) y la Convención de los derechos de las personas con Discapacidad (2007), así como la Ley 26.061 “de protección integral de los derechos de las niñas, niños y adolescentes”, promulgada el día 21 de Octubre del 2005, por parte del Senado y Cámara de Diputados de la Nación Argentina. Dicha ley exige que “...los Organismos del Estado con la activa participación de la sociedad, deben establecer programas que garanticen el derecho de todas las niñas, niños y adolescentes a la recreación, esparcimiento, juegos recreativos y deportes, debiendo asegurar programas específicos para aquellos con capacidades especiales.” Consideramos, por ende, de gran importancia estimular y garantizar el desarrollo de espacios, talleres y actividades comunitarias que tomen como eje central el juego y la recreación, espacios privilegiados de encuentro con el otro que permiten a sus participantes desarrollar al máximo sus capacidades de creación, libertad e integración, al tiempo que fomentan la construcción de la identidad y la plena inclusión de quienes participan. Aprovechamos, también, el juego como dispositivo potencialmente integrador, con la capacidad de permitir una mayor y más activa participación de los niños, niñas y jóvenes en la comunidad, generando un ambiente de disfrute y bienestar donde puedan desarrollar al máximo sus potencialidades con un mejor aprovechamiento del tiempo libre.

OBJETIVOS

Nuestro objetivo consiste en generar espacios comunitarios de juego que propicien el encuentro con el otro y garanticen la inclusión en la diversidad de niños, niñas y jóvenes con y sin discapacidad en los distintos territorios, y al mismo tiempo propiciar el cumplimiento de la Convención de los derechos de los niños (año 1989), la Convención de los derechos de las personas con Discapacidad (2007) y la ley nacional 26.061 de los niños, niñas y adolescentes, en los centros de extensión universitaria de la UNLP.

Con esto como base, nuestros objetivos pueden separarse en dos categorías: a realizar en el territorio y a realizar dentro del grupo de extensionistas. Respecto del primer grupo, nos planteamos impulsar la creación de espacios comunitarios artísticos, recreativos que favorezcan la inclusión y el abordaje sobre los sujetos de derecho; propiciar el juego como espacio de construcción sociocultural, privilegiado para el encuentro con el otro; diseñar estrategias de inclusión y espacios de reflexión sobre la discapacidad y la diversidad; e impulsar la participación de personas con discapacidad tanto en espacios comunitarios como en espacios vinculados a la universidad. Para lograr estos objetivos, y en función del segundo grupo, pretendimos contribuir a la reflexión sobre la importancia de la extensión como herramienta que puede garantizar derechos sociales; capacitar a estudiantes y graduados de diferentes unidades académicas, en el tema del juego, recreación y tiempo libre en la discapacidad; profundizar la formación de nuestros estudiantes a través de la articulación entre los contenidos teóricos y las praxis respectivas; sistematizar los sentidos producidos en los espacios destinados a los jóvenes y niños y; realizar materiales para docentes a partir de la sistematización producida.

METODOLOGÍA

El equipo de extensionistas se conformó con profesores, graduados y estudiantes de tres unidades académicas de la UNLP (Facultades de Humanidades y Ciencias de la Educación, Ciencias Naturales y Museo, y Psicología). Se realizan hasta la fecha reuniones quincenales donde el equipo diseña, organiza y evalúa acciones conjuntas específicas. Las primeras reuniones fueron, además, aprovechadas para reflexionar sobre qué implica trabajar en extensión y a quién está dirigida, y lograr una puesta en común a través de la cual operar en el territorio. Además, se realizaron capacitaciones bimestrales, encuentros de formación en el área de discapacidad, juego e inclusión, realizados por profesionales en esas áreas.

Las reuniones se enfocaron, además, en desarrollar la interdisciplina y permitir que las diversas trayectorias académicas de los miembros del equipo enriquecieran las actividades. Los talleres fueron llevados a cabo con un formato de mesa redonda en compañía de un especialista en el tema. En el taller sobre extensión fuimos acompañados por el Secretario de Extensión de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (UNLP). En los talleres de juego y discapacidad, nos fue muy valioso el aporte de la directora del proyecto, Laura Sosa, quien cuenta con una amplia trayectoria en ambas temáticas.

Las actividades en el territorio se llevaron a cabo con (y gracias a) el acompañamiento de las/los referentes del Centro Comunitario de Extensión Universitaria (CCEU) del barrio Ringuelet, con previa difusión de las mismas en la comunidad, en coordinación con otros equipos de extensión y organizaciones presentes con los que participamos en reuniones periódicas. Consistieron en la creación de espacios de juego comunitarios dirigidos a los diferentes grupos, adecuados a las demandas concretas, donde nos propusimos desarrollar talleres de juegos cooperativos, danza, teatro, música y plástica, previa su difusión en el barrio.

Al finalizar el año se realizará una evaluación integral del funcionamiento del equipo de

extensión, teniendo en cuenta los objetivos propuestos y los resultados obtenidos. Específicamente, se tratará del desarrollo de las actividades llevadas a cabo en el CCEU y la convocatoria conseguida, el funcionamiento de las mismas, las instancias de formación del equipo, la relación con la comunidad y otros actores en el territorio, entre otros. Hecho este balance de nuestro desempeño durante el año, se espera poder corregir errores y sortear a futuro dificultades que se dieron en el territorio.

RESULTADOS

Siendo el primer año de ejecución del proyecto, nos concentramos en realizar los encuentros ya mencionados y nos encontramos en las primeras etapas del ingreso al territorio, un proceso continuo e inacabado. Concluimos, tras nuestro taller con el especialista en extensión y el contacto realizado con el referente del CCEU que la mejor forma de acceder era diversificando nuestros intentos. Tomamos diferentes vías: participamos de la mesa barrial y reuniones en el club junto con otros equipos de extensión y referentes barriales y realizamos recorridos por el barrio, lo que nos dio la chance de conversar con algunos de los niños que posteriormente participarían en las actividades y colaborando con otros talleres ya en funcionamiento durante las vacaciones de invierno.

La jornada que más sobresalió de nuestra acción en el territorio fue en el marco de los festejos por el día del niño. Las mismas, organizadas por la mesa barrial de Ringuelet y en la que participamos junto al club *Sacachispas* y otras organizaciones y equipos de extensión universitaria incluyeron, una serie de juegos, presentaciones y comidas en el club y sus alrededores. Si bien la planificación, la logística, el armado y la realización de las jornadas se hicieron entre todos los actores involucrados, nosotros específicamente llevamos a cabo dos actividades lúdicas para niños entre otras que tuvieron lugar. En su desarrollo, tuvieron un rol protagónico los miembros del equipo con formación en educación física, que transmitieron al resto del grupo sus conocimientos teóricos y prácticos.

En los acercamientos que hicimos al barrio hallamos que la comunidad se encuentra dividida social y territorialmente, en función de la nacionalidad de los vecinos. Esta es una situación que se refleja en y dificulta la realización de actividades. Como estrategia para poder convocar a las distintas facciones del barrio buscamos un lugar “neutro” donde desarrollar las actividades, y éste resultó ser el club *Sacachispas* y la plaza inmediata al mismo. Además, a pesar de nuestros esfuerzos en la divulgación, a la jornada prácticamente no asistieron personas en situación de discapacidad. Esto, además de sorprendernos, nos motivó a plantearnos nuevas alternativas y estrategias, no sólo relacionadas con la difusión, sino también con la posible visibilización de aquellos individuos en esta situación dispuestos a acompañarnos.

CONCLUSIONES

Durante la redacción del proyecto, nos propusimos operar en tres CCEU ubicados en tres barrios diferentes de la ciudad de La Plata. Sin embargo, una reducción progresiva en el número de miembros del equipo nos llevó de aproximadamente treinta y cinco integrantes a finales del 2015 a sólo once miembros activos para mediados del año 2016. Esto nos obligó a limitar nuestras actividades a solo uno, el de Barrio Ringuelet.

A pesar de esto, de la división territorial y animosidad entre los vecinos de nacionalidad argentina y los de nacionalidad paraguaya en el territorio y de que aún no logramos completar la totalidad de los objetivos que nos planteamos inicialmente, encontramos que nuestras estrategias y propuestas funcionaron. Además se apreció que la convocatoria de las actividades barriales en el club se relaciona fuertemente con la frecuencia y permanencia de los talleres y pretendemos considerar esto para plantearnos las próximas actividades. Nos entusiasma la idea de conseguir nuevos integrantes para el grupo, continuar nuestro trabajo en el futuro con esfuerzos redoblados y lograr completar todos nuestros objetivos.

BIBLIOGRAFÍA

- Almendros Ignacio, “Educación y Esperanza en las fronteras de la discapacidad. Estudio de caso sobre la construcción creativa de la identidad”. Ed. Cinca, Madrid, España (2012)
- Baraldi Clementina, “Jugar es cosa seria”. Ediciones homo sapiens. Rosario, Argentina. (1999).
- Barreiro J, “La cultura como espacio lúdico desde la hermenéutica y el psicoanálisis de D. W. Winnicott”. *Lúdicamente*, año 1, N° 2, Buenos Aires, Argentina (2012).
- Brougere, Gilles, “El niño y la cultura lúdica”. En: *Lúdicamente*, año 2, N° 4, Buenos Aires, Argentina (2013).
- Contreras José y Nuria Pérez de Lara (compiladores), “Investigar la experiencia educativa”. Ed. Moratas, Madrid, España (2010).
- Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Naciones Unidas. www.un.org. (2007)
- Duschtzky S. y Corea C, “Chicos en Banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones”. Ed. Paidós, Buenos Aires, Argentina, (2002).
- Freud Sigmund, “El malestar en la Cultura (1930)”. Ed. Amorrortu, Buenos Aires, Argentina (1995).
- Freud Sigmund, “Tres ensayos para una teoría sexual .Ensayo II. La sexualidad infantil”. En: “Obras Completas”, Ed. Amorrortu, Buenos Aires, Argentina (1995).
- Janin B. y Kahansky E. (comp.), “Marcas en el Cuerpo de niños y adolescentes”. Ed. Noveduc. Buenos Aires, Argentina (2011)
- Pavolovsky Eduardo y Kesselman Hernán, “Espacios y creatividad”. Ed. Galerna, Buenos Aires, Argentina (2007).
- Schorn M, “Discapacidad: una mirada distinta, una escucha diferente”. Buenos Aires, Argentina, (1999).
- Sosa Laura, “Educación Física y Discapacidad”. Número 9 *Ágora para la ed. Física y el deporte*. Valladolid, España, 2009.

- Sosa Laura, “Los cuerpos discapacitados. Construcciones en Prácticas de integración en Educación Física”. En: Educación Física y Discapacidad: Prácticas Corporales inclusivas. Ed. Funámbulos, Medellín, Colombia.
- Sosa Laura, Mirc E. y Rodríguez N., “Prácticas corporales: juego y jugar en sujetos con discapacidad”. Ed. Al Margen. La Plata, Buenos Aires, Argentina (2012).
- Winnicott Donald, “Realidad y Juego (1971)”. Ed Gedisa, Buenos Aires, Argentina, 1982.

¿Para qué, qué y cómo enseñar en un contexto privado de libertad?

*Petrelli, Paula Carolina
Pessino, Patricia
Gercio, Georgina
Millán, Analía
Tejerina, Liliana
Zarate, Sol*

Universidad Nacional de Cuyo

RESUMEN

El Proyecto surge a partir a la necesidad de adecuar la propuesta de contenidos en la etapa de nivelación e ingreso previstos para las unidades académicas que ofrecen sus carreras a personas privadas de libertad.

Desde 2008 son 3 las Unidades Académicas (Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, Facultad de Derecho y Facultad de Filosofía y Letras) que asumen el compromiso y desafío de abrir sus puertas a una población que, por décadas había sido invisibilizada por la universidad. Hoy, gracias al esfuerzo compartido y co-gestionado por la Secretaría Académica y el Área de Articulación Social e Inclusión Educativa más el compromiso de las unidades académicas involucradas, se ha llegado a más de 200 las personas que, estando privadas de libertad, han ingresaron a la universidad pública rindiendo y cumpliendo con los requisitos preestablecidos como cualquier otro aspirante.

No obstante, es preciso señalar que más allá de este logro, como institución educativa se advierte que un grueso de la población privada de libertad (interesada en estudios superiores), no puede ingresar efectivamente a nuestra universidad. La demanda de los mismos estudiantes y la observación participante de los docentes, ha dejado en evidencia que

la selección de los contenidos y su mediación didáctica ha perdido significatividad en función del destinatario - sujeto de aprendizaje - y su contexto de aprendizaje, que es a su vez, su contexto de alojamiento y cotidianeidad. Hay que recordar que se trata de personas, hombres y mujeres mayores de edad con un porcentaje mínimo de avance en sus estudios secundarios, y una gran dificultad en comprensión de textos y resolución de problemas, entre otras dificultades socio cognitivas generadas por el encierro. Son personas cuyo capital cultural y realidad socioeconómica condiciona enormemente las posibilidades de aspirar a estudios superiores.

En esta dirección, interesa trabajar en dos pilares medulares y estructurantes de este proyecto:

- a. La actualización de contenidos y adecuaciones didáctico-pedagógicas en los materiales educativos que se utilizan en las instancias de nivelación e ingreso de aquellas unidades académicas que ofrecen carreras a personas privadas de libertad.
- b. La estrategia de gestión educativa en general, y operativa, en particular, como sostén del uso efectivo de dichos materiales, respetando la diversidad de destinatarios- sujetos de aprendizajes -, las particularidades y complejidades del contexto en el que se implementan.

DESARROLLO DEL PROYECTO

Para el desarrollo de este proyecto, conformamos un equipo interdisciplinario de docentes contenidistas de diferentes unidades académicas y áreas de gestión de la universidad, con basta experiencia en contexto carcelario, principalmente experiencia adquirida en el marco del Programa de Educación Universitaria en Contexto de Encierro (PEUCE) y por otro en contenidos didácticos, lo cual significó un gran desafío a la hora de aunar criterios, metodologías, mediaciones y selección de textos a trabajar en la construcción de un cuadernillo único. Este equipo interdisciplinario debía representar también a cada una de las unidades académicas involucradas y ello significó, tener en cuenta la idiosincrasia de cada una ellas y los lineamientos generales de cada instancia de pre universitario particular.

Las primeras reuniones estuvieron abocadas a plasmar objetivos en común, modos de trabajo, horas destinadas al proyecto, lugar específico de trabajo y sobretodo poner al descubierto cada una de las percepciones, miradas y reflexiones que implica trabajar en y con contenidos para una población específica, como ésta, población que describimos a continuación.

Para comenzar realizamos una **caracterización de las personas** que se inscriben para estudiar en la universidad considerando, entre otros, rasgos socio-afectivos y rasgos cognitivos; sin embargo como primera consideración, hablamos de personas que se encuentran privadas de libertad en una cárcel, alojada en uno de los 7 complejos/unidades penitenciarias de la provincia de Mendoza; procesadas o en o condenadas, mayores de edad de sexo masculino, sólo una minoría de sexo femenino y ocasionalmente personas trans.

Por otro lado, también consideramos la escolarización de este grupo de personas interesadas en la universidad, hay quienes están escolarizados en el CEBA o CENS (dentro de la cárcel), existiendo un porcentaje grande de aspirantes que han terminado la primaria fuera de la cárcel, pero que no tienen la constancia para probarlo y un porcentaje muy mínimo que ha terminado el secundario fuera.

Un característica general, para la población detenida es que la gran mayoría provienen de de barrios urbano marginales, sectores empobrecidos, de escasos recursos, con necesidades básicas insatisfechas. Su situación familiar no es clara, por lo general reconocen a su madre y no a su padre o bien su padre es ausente o viven con los hermanos o bien viven solos. Respecto a la situación laboral previa de esta población, se infiere por conversaciones con ellos, que no han tenido trabajo formal estable y rara vez han trabajado en relación de dependencia, con un gran número de personas que si han tenido un trabajo informar, “changas”, trabajo “en negro”, trabajo ilegal o bien ayudando a familiares en diferentes tareas.

En relación a sus rasgos socioafectivos, son personas ensimismadas de poco diálogo, les cuesta expresar lo que sienten, lo que desean, con poca capacidad de diálogo continuo, con cierto grado de resentimiento, enojo y angustia por haber atravesado varios fracasos en su vida, más la realidad hostil de la cárcel, viviendo en pabellones hacinados y amontonados, con personas que por lo general son violentas, e intolerantes; teniendo que vivenciar situaciones de maltrato institucional cotidiano, vulnerándoseles otros derechos básicos. Presentan altos grados de ansiedad, poco tolerantes, pendientes de la mirada del otro, en actitud defensiva ante la permanente sensación de peligro, con altos niveles de sensibilidad, vulnerados en sus derechos, con poca predisposición a conductas de solidaridad impulsado por la necesidad de “salvarse” del/los otros, etc.

Por otro lado, con respecto a los rasgos socio cognitivos son personas que no tiene hábito de lectura ni escritura, su vocabulario es acotado, les cuesta enormemente la concentración y la comprensión de textos, relacionar variables o resolver consignas o problematizaciones, entre otros.

Luego realizamos una **Caracterización del Contexto** en que se desarrolla el preuniversitario en la cárcel; identificando limitaciones y posibles brechas de acción. El pre universitario de la UNCUYO se desarrolla en dos de los complejos penitenciarios de la Provincia

de Mendoza: uno es el Complejo Penitenciario N° 1 Boulogne Sur Mer, ubicado muy cerca de la Universidad en ciudad Capital y el otro es el Complejo Penitenciario Almafuerte, ubicado a 70km de la universidad, perteneciente al departamento de Lujan de Cuyo; es decir, que el contexto mediato es una cárcel, una institución total, donde prima la organización piramidal cuasi militar, todo está dispuesto; hay reglas, normas y horarios para todo, las aulas universitarias ubicadas en el interior de la cárcel tienen las reglas y normas universitarias respetando algunas normas de seguridad establecidas por los acuerdos que existen entre la Dirección General del Sistema Penitenciario y la UNCUYO. Las personas allí detenidas no tienen decisión frente a dónde alojarse, qué comer, cuándo salir, con quién vivir y cómo hacerlo.

Las limitaciones más notorias que encontramos pertenecen al penal de Boulogne Sur Mer, quizá por la cantidad de personas que estudian allí; que si bien han destinado un pabellón para estudiantes universitarios, sólo tiene capacidad para 30 personas, siendo más de 100 los estudiantes que actualmente se encuentran alojados en ese penal. Estas limitaciones tienen que ver con que la mayoría de los pabellones no cuentan con las condiciones básicas para poder estudiar (luz, mesa, silla, espacio, ventilación) es muy difícil lograr la concentración y una lectura continua. Por otro lado, en algunos pabellones no se pueden hacer grupo de estudio porque no coinciden los estudiantes de las carreras o porque las reglas dentro del pabellón no lo permiten. También hay que considerar que no en todos los pabellones pueden salir de la celda en cualquier horario y lo que es mucho peor, el material de estudios no siempre se logra conservar sea por las requisas o por otros compañeros de celda. Hay restricciones a la hora de salir y asistir a las aulas universitarias, restricciones que dependen de los turnos de guardias, y del personal a cargo. Otra de las limitaciones que tenemos que tener en cuenta, es la dificultad para que se cumplan los horarios de clases o tutorías, sin mencionar que dentro del espacio educativo muchas veces hay falta de calefacción o de ventilación lo cual obstaculiza o perjudica

llevar adelante una clase, un taller, una consulta o tutoría en condiciones mínimas.

Las posibles brechas que logramos visualizar tienen que ver con hacer y fortalecer ciertos acuerdos interinstitucionales entre la UNCUYO y el Servicio Penitenciario. Acuerdos para que los estudiantes universitarios estén alojados en pabellones con condiciones que favorezca el estudio; y su vida integral dentro de ellos. Acuerdos y compromisos para que los agentes penitenciarios abran las puertas y lleguen a horario los estudiantes a las aulas; acuerdos y compromisos por parte de los estudiantes para que quieran llegar a horario a las aulas. Mejorar las condiciones en las aulas, proponiendo un trabajo solidario en el uso de los espacios en común. Acuerdos con los docentes para fortalecer la didáctica y dinámica de trabajo durante las horas en las aulas. Propuestas de capacitaciones y talleres a los agentes penitenciarios respecto a la educación en derechos humanos y perspectiva de género. Sensibilizar y fortalecer la práctica educativa en el espacio tanto en la cárcel como también para el interior de la universidad.

Estas caracterizaciones (no acabadas) tanto de las personas como de su contexto inmediato, nos ayuda y nos aproxima a una realidad concreta y palpable. Realidad que nos permite tener un acercamiento a una demanda compleja y desafiante para el equipo conformado. A raíz de todo ello, nos preguntamos **¿Para qué** un preuniversitario en contexto de encierro? ¿Para qué un módulo común a todas las carreras que se ofrecen? A demás... **¿Qué enseñar?** ¿Qué criterios utilizar? y ¿Cómo hacerlo?

A continuación, y luego de un arduo trabajo en equipo, fuimos dando respuesta a estas tres grandes preguntas, preguntas fundamentales para el avance de la construcción de un cuadernillo de contenidos a trabajar en un módulo común de pre universitario para 7 carreras diferentes, perteneciente a tres Unidades Académicas.

Para dar respuesta a la primera pregunta ¿Para qué? hicimos un listado de lo que cada una consideraba, y fuimos llegando a puntos de encuentros donde, principalmente,

vimos la necesidad de contextualizar los contenidos y la mediación de los mismos de modo que sea respetada la diversidad con la que nos encontramos a la hora de compartir una clase en la cárcel. Por otro lado, vimos la necesidad de construir el material teniendo en cuenta el enfoque en derechos humanos y la perspectiva de género, que permitiera una formación integral y un mayor acercamiento a sus derechos.

Surge la inquietud y necesidad de iniciar y avanzar en la construcción de una posición subjetiva, de un rol específico y nuevo en sus vidas: el de ser estudiante universitario en contexto de encierro, acompañado de una perspectiva crítica sobre lo social y sobre su situación vital desde la mirada de las ciencias sociales, tomando conciencia de sus derechos, oportunidades, fortalezas y debilidades.

Este cuadernillo lo pensamos para que la experiencia del ingreso sea un hito en sus trayectorias vitales, más allá de que continúen o no estudios universitarios; buscando minimizar el impacto negativo de las prácticas obstructivas de la lógica institucional carcelaria en su práctica de estudio.

No menor, surge la propuesta de buscar en el conocimiento, herramientas que les permitan construir una nueva dimensión del concepto de libertad y a su vez, para enseñar herramientas concretas de trabajo intelectual (hábitos de estudio, estrategias de lectura y escritura, categorías básicas para la comprensión del mundo social, estrategias para el trabajo grupal, entre otras). Es el comienzo de una nueva etapa en sus vidas, por ello, nos pareció darle importancia a los aspectos generales de esta nueva etapa, contextualizarlos y de manera conjunta buscar maneras para sobrellevar una carrera estando privados de libertad, teniendo en cuenta todas las limitaciones reales y existentes de estar alojados en una cárcel.

Respecto a la segunda pregunta: **¿Qué contenidos?** tuvimos en cuenta, diferentes dimensiones del contenido al momento de diseñar los materiales, estas dimensiones, luego en el cuadernillo se ven reflejadas en las distintas unidades del programa y algunos otros contenidos son transversales a todas las unidades.

En primer lugar consideramos los *Contenidos Institucionales* que den un marco institucional universitario de referencia, acompañados de las normas, objetivos y principios por los que la Universidad está presente en la cárcel. A su vez, los *Contenidos Disciplinarios*, acordamos trabajar el tema del espacio vivido como eje y haciendo referencia a cada una de las disciplinas involucradas, vinculándolas unas con otras. Los *Contenidos relacionados con el Oficio de Ser Estudiante* universitario en contexto de encierro, actividades y acciones que permitan a estas personas repensarse de modo diferente. También consideramos los *Contenidos relacionados con Estrategias de Aprendizaje*, sean de lectura y escritura académica. De manera transversal el Enfoque en Derechos Humanos y Perspectiva de Género para contribuir a la formación integral junto con los *Contenidos relacionados con los aspectos Socio-afectivos y Actitudinales*.

Por último, en relación a la última pregunta ¿Cómo hacerlo? acordamos las siguientes pautas:

- a. Incorporar experiencias cognitivas significativas y que propicien rupturas y problematizaciones.
- b. Desinfantilizar y apostar al empoderamiento y la responsabilización de la decisión de seguir estudiando.
- c. Proponer dispositivos grupales fortaleciéndolos con herramientas concretas.
- d. Disponer de espacios de escucha con encuadres claros y planificados.
- e. Construir el espacio de estudio a partir de la construcción colectiva de normas para la convivencia y el aprendizaje mutuo.
- f. Dar énfasis a las experiencias “exitosas”, resaltando las potencialidades.
- g. Explicitar honestamente nuestros propósitos y lo que estamos haciendo.
- h. Mantener las distancias necesarias para poder construir el espacio de enseñanza y aprendizaje.

Por todo lo expuesto, descripto y explicitado hasta el momento, sostenemos que el proceso que hemos llevado adelante no abarca por completo la complejidad de este desafío, pero si consideramos que hemos llegado a una aproximación real y estamos convencidas que los avances y retrocesos, y la flexibilidad al momento de la práctica son instancias necesarias por las cuales debemos pasar.

El armado del cuadernillo único, no sólo contempló este diagnóstico, sino también la selección de textos, actividades, mediaciones, marcos de referencias, búsqueda de información complementaria, acuerdos entre las Coordinaciones de Ingreso de las tres Unidades Académicas involucradas, acuerdos institucionales, consensos entre nosotras, trabajo en red, y sobre todo un trabajo sincronizado, siendo conscientes de los límites que encuadran nuestro rol: qué debemos y hasta dónde podemos.

Para finalizar, queremos simplemente compartir una frase con la que damos comienzo al Cuadernillo del módulo común para el ingreso a la Universidad Nacional de Cuyo en el marco del Programa de Educación Universitaria en Contexto de Encierro; frase que pertenece a Camilo Blajakis (César González) “Cuando me duele el pasado, lo sano con el presente”.

BIBLIOGRAFÍA

- Documento preliminar de la Modalidad de Educación Universitaria en Contexto de Encierro presentada a Consejo Superior de la Universidad Nacional de Cuyo. Abril 2016.
- DAROQUI, Alcira (2014) Castigar y Gobernar. Hacia una sociología de la cárcel. La Gobernabilidad penitenciaria bonaerense.CPM y GESP y DH.
- VALVERDE MOLINA, Jesús (1997) La cárcel y sus consecuencias: la intervención sobre la conducta desadaptada. Editorial Popular.
- . ARROYO, JM y ORTEGA, E (2009) Los trastornos de personalidad en reclusos como factor de distorsión del clima social de la prisión. Revista Esp Sanid Penit; 11: 11-15

Artes Audiovisuales en la cárcel

Construyendo miradas, una experiencia

Natalia Dagatti
Sofía Bianco

Facultad de Bellas Artes
Universidad Nacional de La Plata

RESUMEN

Creemos necesario que los alumnos en contextos de encierro tengan la posibilidad de acceder a una educación variada, de elegir un recorrido, y no solo sean las carreras humanísticas, derecho o periodismo las únicas opciones. Este trabajo es una reflexión a partir de la experiencia de educación artística en cárceles que hemos podido llevar adelante con un trabajo de extensión universitaria de la facultad de Bellas Artes. Durante tres años dimos clases con orientación al arte audiovisual en la Unidad 1 de Olmos. Al comenzar esta tarea nos preguntamos ¿es necesario el arte en la cárcel?

El ejercer el derecho a la educación es la principal herramienta de integración e inclusión, sin embargo en estos contextos la educación se plantea como un beneficio y no como un derecho. Desde nuestro rol como artistas y docentes hicimos valer ese derecho llevando adelante un taller de fotografía que derivó en la realización de un cortometraje. Nos posicionamos desde la experiencia, esa es la dimensión que guía nuestro trabajo: semanalmente evaluamos progresos, inquietudes, falencias y problemáticas que hacían a la experiencia en sí misma, lo cual nos permitió ir mejorando cuestiones que en un principio no tuvimos en cuenta o desconocíamos. Enseñar arte nos obligó a romper con la tradicional estructura áulica, esquema que se presenta en la educación tanto en el afuera como dentro de estos contextos, y generar propuestas de trabajo acorde a las necesidades del proyecto y de los alumnos.

Una corporalidad castigada, vínculos desgastados o inexistentes, expresión nula hacia el afuera, son algunas de las características más notorias en estos contextos y las más resignificadas cuando el derecho a la educación se hace asequible. Los impedimentos para educarse son muchos, para educarse en el arte son aún más complejos, si el arte a veces es visto como elitista, dentro de la cárcel conlleva aún más desvalorización. Los alumnos no solo lidian con decisiones artísticas, lo cual es algo nuevo para ellos, sino también con los impedimentos materiales para realizar la obra y el rechazo de las personas a cargo de la institución a una educación con una perspectiva transformadora. El ejercicio de ese derecho inalienable que es la educación permitió darle voz a los que no la tienen.

La posibilidad de expresarse a través del arte coloca a la persona frente a una pregunta inevitable ¿qué quiero decir? Lo obliga a reflexionar sobre sus deseos, inquietudes, fantasmas y objetivos en la vida. El pensar una idea, escribir un relato, discutir y acordar con sus compañeros, decanta en un proceso artístico que los deja buscar y encontrar su mirada que es plasmada en la obra. Este proceso conlleva la emancipación intelectual, abandonando ficciones e imágenes impuestas para encontrar las propias.

El atravesar un proceso artístico nos enfrenta con cuestiones que pasan desapercibidas en otros tipos de lenguajes, permite a partir de fragmentos construir una totalidad y obliga a preguntarse desde dónde miramos

el mundo. Como docentes universitarias creemos que es necesaria la educación en todos los contextos, incluso en un contexto tan difícil como es una cárcel.

DESARROLLO

La educación artística muchas veces es desestimada en la formación de las personas, pese a que las materias artísticas son obligatorias en la educación integral de niños y jóvenes, según lo establece la ley de educación 26.206, la misma que tiene como principio la educación como un derecho para todas las personas.

Sin embargo las personas que se encuentran en contexto de encierro, tanto en instituto de menores como en cárceles, no cuentan con esta posibilidad a pesar de que exista esta ley. En estos espacios no existen las materias o áreas destinadas al arte.

La primera oposición está dentro de las instituciones, en la práctica la educación no es un derecho sino un privilegio, un beneficio, una medida terapéutica en el mejor de los casos, y por el contrario se utiliza la privación de la educación como un castigo. En estos contextos el encierro punitivo es utilizado como modelo de educación basado en la obediencia y en la construcción de una población acrítica, de este modo las personas privadas de su libertad dejan de ser también sujetos de derecho.

Es a través de los talleres y actividades que acerca la Universidad a estos espacios que las personas que allí se encuentran pueden acceder a la educación artística. El derecho a la educación como principal herramienta de integración e inclusión nos permite sostener que la acción de la Universidad es vital dentro de la Comunidad para lograr una construcción conjunta de derechos e identidad de sectores sociales excluidos y estigmatizados. Propiciando que los sujetos se vean incluidos en la sociedad generando y reconstruyendo lazos sociales desgastados o inexistentes consecuentes del encierro, salir de la imposibilidad de expresarse hacia el afuera.

Desde nuestro rol como artistas y docentes llevamos adelante talleres de fotografía en la Unidad Penitenciaria 1 de Lisandro Olmos, luego de realizar dos talleres con el apoyo de la facultad de Bellas Artes de la Universidad Nacional de La Plata emprendimos junto con los alumnos un tercer taller en el que nos propusimos realizar un cortometraje en conjunto. En esta oportunidad pudimos llevar adelante nuestro trabajo gracias a una Beca Grupal del Fondo Nacional de las Artes que presentamos con los alumnos y al apoyo de extensión universitaria al igual que en los años anteriores.

Para realizar este tercer taller nos valimos de nuestras experiencias anteriores con el mismo grupo de alumnos, pero también considerando los cambios que se fueron generando en el grupo e incluso en nosotras como docentes dentro de esta institución. El trabajo se fue construyendo semana a semana con las inquietudes y necesidades que iban surgiendo, así como también con las distintas expectativas. Cabe señalar que el equipo estaba conformado por tres docentes y realizadoras, Betiana Burgardt y las autoras de este artículo.

La propuesta de realizar un cortometraje surgió en conjunto con los alumnos ya que ellos habían realizado los años anteriores los talleres de fotografía. La propuesta de nuestra parte fue realizar un cortometraje que contenga tres historias y que las mismas sean contadas con fotografías, ya que esto nos facilitaba las posibilidades de armar mundos dentro de la cárcel. Con esa premisa comenzamos con las clases teórico prácticas sobre guion. Allí cada uno escribió una idea sobre lo que quería contar y luego entre ellos eligieron las tres que quedarían para la realización del cortometraje. En función de las historias que querían contar y sus afinidades, los alumnos se organizaron en grupos de trabajo. Así, una vez conformado los grupos, escribieron y desarrollaron sus historias. Para esto el trabajo también fue conjunto ya que a través del diálogo, se fueron buscando las fortalezas de cada relato y mejorando los puntos débiles.

Luego realizaron los storyboards, este trabajo consiste en dibujar los planos de cada relato incluyendo detalles de puesta en escena, lo cual implica cuestiones lumínicas, de encuadre, dirección de arte y dirección de los actores entre otros. Esta etapa se desarrolló a partir de muchas decisiones que tuvieron que tomar los alumnos, por un lado decidir cómo plasmaban en una fotografía una acción o un acontecimiento, como generar una continuidad entre las imágenes para conformar el relato, como afecta el sonido a las imágenes y como generar un ritmo. El siguiente paso fue encontrar cual era la mejor manera de mostrar ese hecho y finalmente, dónde y cómo iban a transformar los espacios para mostrar lo que deseaban y para que el resultado sea verosímil.

Las historias que decidieron contar no eran fáciles de realizar en este contexto, en todos los casos aparecían elementos de actuación, de arte y producción que eran necesarios para cada historia pero también difíciles de conseguir.

La primera historia es sobre un boxeador que se está esforzando por llegar a la gloria cuando tiene un altercado en la calle, es llevado a la cárcel donde continúa entrenando hasta que consigue la libertad y el triunfo. Para esta historia se necesitaba una persona que hiciera de boxeador, guantes, sogas, un ring de pelea, distintos elementos que parecían impenables de conseguir hasta ese momento.

En la segunda historia un joven que está terminando la secundaria recibe una carta donde se lo cita para participar de la guerra de Malvinas, años más tarde, el hombre vende en una plaza banderas con la imagen de las Malvinas, aún no puede borrar de su cabeza las imágenes del horror. Para esta historia los alumnos decidieron trabajar con audios e imágenes de archivo que representarán la guerra.

En la tercera historia, un joven está por terminar su carrera cuando tiene un accidente en la calle y queda en grave estado. Mientras hace un tratamiento de rehabilitación continúa estudiando para rendir su último final. Luego de varios meses el joven se recibe y comienza a trabajar como abogado. Esta historia, al igual que la primera, presentaba

muchas complejidades sobre los espacios que había que recrear como el hospital y la rehabilitación.

En las tres historias podemos observar que aparece algo que cambia el transcurso de la vida del personaje, alterando su normalidad y como éste es trasladado a otro espacio, al cual debe acostumbrarse y tratar de sobrellevar y enfrentar una vida nueva hasta el momento. Este cambio está signado por un hecho fortuito o impensado para el personaje hasta el momento, lo cual lo enfrenta a problemas más graves de los que viene sobrellevando hasta ese momento. Es apartado de su camino y debe hacer un esfuerzo mayor para poder encauzar su vida y no perder sus objetivos e ideales en el intento. Es de tomar en cuenta este hecho, puesto que si bien no se condice exactamente con las vidas de los alumnos del taller, logran plasmar en estas ideas sus pasados, sus deseos, duelos y virtudes. Se logra a partir del arte una identificación del sujeto con la obra, comienzan a generarse vínculos entre sus vidas y la ficción que quieren contar y plasman sus deseos y voluntades: salir adelante, lograr objetivos, realizarse como personas, sincerar culpas, miedos y propósitos. El arte permite expresar.

Cuerpos castigados, vínculos desgastados o inexistentes, expresión nula hacia el afuera, son algunas de las características más notorias en estos contextos y las más resignificadas en los espacios de taller cuando aparecen los intercambios, las reflexiones y los diálogos no sólo con los docentes sino también entre los alumnos. El arte les permite pensarse desde otro lugar, las actividades artísticas generalmente nos hacen ver desde otra perspectiva tanto los mundos ajenos como los propios, involucrándonos desde otro lugar en la construcción de una obra artística.

En este sentido también es que acercamos al taller distintas películas como referentes estético y temático de lo que ellos querían realizar, esto ayudaba a repensar el trabajo y encontrar nuevas posibilidades, del mismo modo se trabajó con material audiovisual que también tuviesen esta forma particular de contar que es a partir de fotografía fija. Esta característica de la fotografía fija si bien

facilitó la construcción de mundos imaginarios también presentaba sus complejidades a la hora de contar una historia.

El sonido fue un elemento nuevo para ellos, hasta el momento solo habían utilizado imágenes, ahora se podían valer del sonido para la construcción del relato. A la vez hubo una limitación, no se podía utilizar diálogos, no se podía utilizar el sonido a modo “explicativo” de lo que se veía en la imagen, sino que debía ser una construcción audiovisual. Hubo varias etapas de trabajo sonoro, comenzamos llevando trabajos de radio teatro y luego experimentamos viendo fragmentos de películas sin sonido en una primera instancia, volviendo a verlas con sonido para poder tener un acercamiento de lo que sucede con la construcción sonora más allá del uso de la palabra. Para ellos fue un descubrimiento muy interesante, algo que parece dado como es el sonido en cualquier audiovisual lo fuimos desgajando de a poco para ver cómo funcionaban las distintas capas sonoras y como un relato puede cambiarse radicalmente a partir del trabajo sonoro.

Por otra parte, también participaron del taller otros docentes para poder aportar a la realización del cortometraje desde sus experiencias y aprendizajes. El primero en visitar el taller fue Hernán Khourian docente de cine y reconocido realizador con quien tuvieron un interesante intercambio sobre como repensar las condiciones y prohibiciones que se les presentaban como una posibilidad a la hora de hacer cine en lugar de una desventaja. La segunda invitada fue Débora Nacarate, actriz y docente de actuación, ella les dio algunos consejos tanto a quienes iban a actuar como a quienes dirigían, si bien los actores también eran alumnos del taller y no sabían nada sobre esto, a partir de algunas recomendaciones y ejercicios Débora los ayudo a repensar sus actitudes y gestos.

A medida que seguimos avanzando con las clases, íbamos consiguiendo entre todos los distintos elementos que eran necesarios, incluso algunos familiares de los alumnos llevaron algunos de los objetos que eran necesarios para el rodaje.

A continuación vinieron las pruebas, en donde se revisaron algunas ideas que todavía no estaban del todo clara si iban a funcionar, este ejercicio continuo con el visionado de esas fotografías y una puesta en común donde los alumnos terminaron de tomar algunas decisiones previas al rodaje.

El rodaje fue de varias semanas, ya que utilizamos dos clases para grupo. Cuando un grupo estaba realizando su historia los otros dos grupos colaboraban actuando, consiguiendo algún elemento o con alguna propuesta que ayudará a resolver un problema no previsto. Dado que era la tercera vez que realizábamos el taller los alumnos sabían, al igual que nosotras, que los muros que rodean la cárcel no podían salir en las fotografías, así como tampoco los policías y algunos otros espacios a los que no se permitía acceder. Además, más allá de estas prohibiciones, muchas veces surgían imprevistos por cuestiones que tenían que ver con el penal en donde el rodaje también debía amoldarse a las circunstancias o improvisar nuevas propuestas. La valoración de transformar las limitaciones en elementos constitutivos de la obra artística vino después, tuvimos varias charlas sobre el tema durante todo el proceso y al comienzo se presentaban en ellos signos de frustración, desencanto y fantasmas de imposibilidad de lograr realizar el cortometraje. Luego fue todo muy distinto, generaron una empatía con las limitaciones dignas de tomarse en cuenta, cada limitación los obligó a encontrar otra forma de crear lo que ellos querían y ese esfuerzo, esa reflexión cotidiana sobre los NO que tanto abundan, o más que nada rigen la existencia en este contexto les permitió enriquecer su mirada artística, su forma de construcción del objeto artístico.

Finalizado el rodaje, los alumnos hicieron una selección del material obtenido, y montaron sus fotografías en el orden que querían contar su historia. En esta etapa final tuvimos reflexiones y devoluciones de los alumnos en función del trabajo realizado. Lo más importante a destacar para nosotras es que ellos comenzaron a valorar el sentido de las imágenes. Por un lado pudieron advertir como las imágenes que nos rodean en nuestro cotidiano van construyendo un imagi-

nario cultural predominante en la sociedad, que se nos va inculcando y es a su vez algo que no es perceptible. Mientras que por otra parte, comprendieron el poder que ellos tienen ahora a partir de que pueden expresarse con las imágenes sobre lo que ellos piensan y sienten, aprehendieron a la imagen fotográfica y/o audiovisual como una herramienta de expresión. En este sentido es que consideramos importante que las personas que se encuentran en contexto de encierro puedan acceder al arte, ya que es a través del arte que pueden expresar sus cuerpos, sus sentires, que pueden construir también nuevos horizontes. En este sentido es que el arte permite la emancipación de los sujetos.

Pero este aprendizaje no fue solo para los alumnos sino también lo fue para nosotras, a partir de estas experiencias también nosotras crecimos tanto como artistas como docentes. Así como para los alumnos muchas veces aparecieron tantos obstáculos para llevar adelante sus obras también, en distinta medida, estos obstáculos estuvieron presentes para nosotras. Encontrar las soluciones a cada problema, a cada obstáculo fue en algún desgastante pero a la vez fue el motor para seguir adelante.

Todo el proceso tanto educativo como realizativo fue completamente distinto a lo que estamos acostumbradas, si bien solemos dar clases en otros espacios por fuera de lo académico, este contexto presenta otras implicancias muy distintas a cualquier espacio “del afuera” como les gusta llamarlo a nuestros alumnos de la cárcel.

Desestructurar la tradicional estructura aúlica fue un gran desafío, encontrar las estrategias adecuadas en un abanico de posibilidades fue un desafío aún mayor. Eso implicó un arduo trabajo interno como docentes, elaborar propuestas distintas en cada clase hasta encontrar la estrategia adecuada, lo cual nos permitió preguntarnos sobre nuestro rol docente, sobre nuestros valores y responsabilidades. Nos obligó y permitió vincularnos con los alumnos de una forma nueva que surgió de ciertos fracasos y de muchos acuerdos que logramos en virtud de generar vínculos con los sujetos, de llegar

a conocer las necesidades, conocimientos, aptitudes y deseos de cada uno de ellos, logrando una forma de trabajo inclusiva pero no homogénea, sino poniendo de relieve las individualidades dentro del grupo. También modificó nuestra forma habitual de encarar un proceso creativo, donde los cambios y las problemáticas estaban a la orden del día y necesitábamos reflexionar y estar abiertas a generar cambios dentro del proceso artístico sin perder de vista el objetivo final. Conformamos entre docentes y alumnos un grupo con convicciones y objetivos muy fuerte, que nos permitió sentirnos identificados, incluidos y gratificados a todos con el proyecto y el objeto artístico final, donde las prohibiciones, los NO y los MUROS no pudieron frenar en lo más mínimo nuestro objetivo: la educación artística debe estar al alcance de todos y todos somos parte activa de la cultura dentro de la sociedad.

BIBLIOGRAFÍA

- Ley Nacional de Educación (26206/06), Capítulos IX y XII, Argentina.
- Ley sobre “Estímulo educativo en establecimientos penitenciarios” (26.695/11), Argentina
- Schmitt, Nelly. “Los códigos de la percepción, del saber y de la representación en una cultura visual”, en *Tipográfica*, nº 4, Buenos Aires, 1987.
- Wacquant, Loïc. “Las Cárceles de la Miseria”. Manantial. 2004
- Jiménez, José. “Imágenes del hombre. Fundamentos de estética”, capítulos: “La dimensión estética y el arte”, “Transformaciones institucionales y funciones sociales del arte” y “La experiencia artística como proceso”, Madrid, Tecnos, 1986.
- John Berger. *Modos de ver*. Edit Gustavo Gili. 1972
- Luis Borobio. *Forma y contenido del arte*. REV - AF - 1989, vol. 22, n. 1 DA - Arquitectura - Proyectos - Artículos de revista
- Susan Sontag. *Sobre la fotografía*. Editorial Mondadori. 2012 Buenos Aires
- Foucault, Michel. “Vigilar y Castigar”. Siglo XXI. 2000
- Lewkowickz, Ignacio. “La situación carcelaria”, en *El malestar en el sistema carcelario (comp.)*, 1996
- Cassirer, Ernst. “Antropología filosófica”, México, Fondo de Cultura Económica, 1992 [1944].
- Richard, Nelly. “Estudios visuales y políticas de la mirada”, en: Inés Dussel y Daniela Gutiérrez. “Educar la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen”, Buenos Aires, Manantial, FLACSO, 2006.
- Goffman, Ervin. “Internados”. Amorrutu. 1992
- John Berger. *Modos de ver*. Edit Gustavo Gili. 1972
- Luis Borobio. *Forma y contenido del arte*. REV - AF - 1989, vol. 22, n. 1 DA - Arquitectura - Proyectos - Artículos de revista

- Kusch, Rofolfo. "Geocultura del hombre americano" Cap. "La cultura como identidad" Ed. Fernando García Cambeiro , Buenos Aires, 1976
- Dicker y Terigi. "La formación de maestros y profesores: hoja de ruta", Paidós, Buenos Aires.1997
- Francisco Scarfó, "El rescate de las prácticas pedagógicas en la educación de adultos en cárceles", en Dossier de docentes autores de textos narrativos y de experiencias pedagógicas en cárceles de la provincia de Buenos Aires, Programa Documentación Pedagógica y Memoria Docente Proyecto Sutura/Laboratorio de Políticas Públicas/ GESEC. 2008
- Escobar Ticio "El arte fuera de sí" Cap "La identidad en los tiempos globales. Dos textos" Ed. Fondec, Asunción, 2004
- Escobar, Ticio"El mito del arte, el mito del pueblo" Ed. Ariel, Barcelona 2013
- Eisner W. Elliot. "Educar la visión artística", Paidós, Barcelona, España. 1995
- Freire, Paulo. "La educación como práctica de la libertad", Tierra Nueva, Uruguay. 1970.
- Puiggrós, Adriana. "Educar, entre el acuerdo y la libertad", Planeta, Buenos Aires. 1999

El teatro comunitario como espacio de inclusión e integración

Carlos Antonio Alainez

Mirian Daniela Martín Lorenzatti

**Facultad de Ciencias Humanas
Universidad Nacional de La Pampa**

RESUMEN

Desde 2013 realizamos en la FCH/UNLPam un Proyecto de Prácticas Comunitarias que tiene como eje el Teatro Comunitario. Lo impulsamos desde las cátedras de “Sociología”, “Práctica II” y “Corporeidad y Motricidad en la Escuela Primaria”, en conjunto con la Cooperativa La Comunitaria- que venía realizando esta actividad desde hacía varios años en localidades vecinas de la provincia de Buenos Aires- y la Asociación de Fomento Social, Cultural y Deportiva Barrio El Molino, donde se desarrolla el taller.

El teatro comunitario es una apuesta de la comunidad para la comunidad, que asume que el arte es un derecho y como tal permite la transformación social. Su premisa es que todos somos creativos y que sólo hay que generar el marco y dar la oportunidad para que esta faceta se desarrolle. Lejos de imitar la técnica o estética del teatro tradicional, tiene raíces en los teatros vocacionales de los pueblos, los artistas callejeros, murgas, carnavales, circos criollos y aquellas expresiones populares donde la cultura de élite está vedada. Trabaja desde la inclusión y la integración, porque el espacio está abierto a quien se acerque, quiera participar y asuma un compromiso con lo artístico y/o con las tareas organizativas del grupo.

El proyecto busca contribuir a recrear y resignificar las experiencias de los actores sociales involucrados, para potenciar lazos comunitarios y fortalecer el grupo como lugar de par-

ticipación intergeneracional y de integración territorial de la comunidad, en relación a la memoria y la identidad. Al respecto, los y las estudiantes de los Profesorados en Educación Primaria, Inicial y Ciencias de la Educación colaboran en la planificación y desarrollo de estrategias de intervención comunitaria con el objetivo de construir espacios para que los participantes puedan convertirse en actores-narradores de su propia historia.

Hasta el momento hemos presentado en numerosas ocasiones tres obras de creación colectiva (“*Disculpen las molestias, se nos cayó el sistema*”, “*El baile del Molino*” y “*Atuel, sed que crece*”) además de la realización de distintas jornadas recreativas e intervenciones artísticas en espacios públicos. Consideramos que estas prácticas propiciaron la construcción de conocimientos en forma conjunta acerca del funcionamiento de las organizaciones comunitarias, aspecto fundamental en la formación de los futuros docentes en lo que respecta al análisis del contexto comunitario. Asimismo, rescatan la potencialidad pedagógica de los lenguajes artísticos como forma de alfabetización y de comunicación alternativa y como oportunidad para trabajar la propia disponibilidad corporal y expresiva. Al tiempo que supone una opción para producir cultura, conocimiento social y lazos comunitarios-solidarios que permitan pensar nuevas formas para alcanzar la inclusión educativa y social, superando los límites de la educación formal. El teatro comunitario constituye así una valiosa experiencia para la extensión, por tratarse de una propuesta

de intervención comunitaria que busca valorizar y visibilizar saberes producidos comunitariamente y ponerlos en diálogo con los saberes producidos académicamente.

“El teatro comunitario es un lugar de encuentro, de comunión, de identidad colectiva. Allí alimentamos nuestros sueños, nuestro corazón, nuestras ansias de un mundo mejor. Vamos al teatro para tener confianza unos en otros, para transformar, para luchar por nosotros, por el otro, por todos. El teatro comunitario es comunicarse, es expresarse, incluso en silencio, con las miradas. Es un reflejo de lo que el mundo podría ser, el teatro comunitario es una utopía”.

Testimonio de un vecino actor

“Llegue al barrio como estudiante y hoy me siento un vecino más”

Testimonio de estudiante-extensionista

“Leer todas las cosas que se hicieron y que todavía nos mantienen activos, con ganas de seguir y crear muchos sueños más, es gratificante, porque no sólo hemos creados grandes eventos, sino que también nos hemos consolidado como grupos con valores que se mantenían ocultos y nos fijamos una meta muy desvalorada por estos tiempos que es trabajar en conjunto y resaltar las virtudes de cada uno, haciendo desaparecer los prejuicios que muchas veces contaminan nuestro ser. Trabajar para ver bien al prójimo es muy gratificante personalmente y como grupo, porque por mi parte, si no me hubiese sumado a este hermoso grupo, todavía estaría vagando sin poder encontrar el verdadero motivo de ser.”

Testimonio de un vecino-actor.

El teatro comunitario como espacio de inclusión e integración

INTRODUCCIÓN

Los procesos sociales, políticos y económicos que caracterizaron a la Argentina en las últimas décadas del siglo XX han dejado profundas marcas en el modo en que se constituyen los lazos sociales: el individualismo, el aislamiento de los sujetos, la relación a partir de vínculos frágiles y la desvalorización de las acciones colectivas como modo de superar distintas situaciones y problemáticas son algunos ejemplos que dan cuenta de la realidad en la que se inscribe la cotidianeidad de muchos individuos. Buena parte de los estudiantes que hoy transitan por el espacio universitario han naturalizado este modo hegemónico de ser y hacer. Sin embargo, otras experiencias son posibles y estas han sido tareas prioritarias del proyecto que venimos desarrollando desde el año 2013, con el objeto de rescatar el valor de la organización colectiva y comunitaria. En este sentido se generó la formación de un grupo de teatro comunitario en la localidad de General Pico (La Pampa) a partir de la experiencia gestada por la Cooperativa “La Comunitaria” en el Partido de Rivadavia (Buenos Aires) y del trabajo con otras organizaciones sociales (cooperativas culturales, sociedades de fomento).

La puesta en diálogo de los saberes provenientes de distintos ámbitos permite enriquecer tanto al espacio comunitario como al universitario. El primero al iniciar un proceso de recuperación de su memoria colectiva, de construcción de nuevas formas de relacionarse, de problematización de la realidad

en la que los sujetos están situados. En cuanto a la universidad recoge las voces de otros actores sociales, vincula a sus estudiantes con situaciones concretas de prácticas comunitarias y educativas en las que los conocimientos trabajados durante su formación cobran sentido, fortalece los lenguajes artísticos y la disponibilidad corporal -aspectos devaluados en muchas de las experiencias escolares de nuestros estudiantes-.

La continuidad de este proyecto invita a que nuevos actores (de la universidad y de la comunidad) se aproximen a una organización comunitaria con lógicas de participación y formas de vinculación que les resultan novedosas, contribuyendo así a que construyan saberes que valoren y habiliten los procesos de transformación social. A partir del mismo se promueven nuevas formas de expresión, participación y otros modos de relación entre instituciones y sujetos. Desde las actividades que se desarrollan se propone fortalecer el tejido social creando espacios que permitan recrear y resignificar las experiencias personales y grupales a través del teatro y la cultura comunitaria, para devolverlas así, a la trama de relaciones sociales que las explican y desde donde se hace posible su problematización y modificación. El encuentro de la Universidad con otras organizaciones del espacio comunitario permite construir nuevos saberes y recuperar el lenguaje artístico como otro modo posible de interpelar la realidad social. Los protagonistas de este proceso son los vecinos, organizaciones comunitarias y los estudiantes universitarios, quienes participan en el complejo proceso de construcción de lo colectivo, con el objeto de lograr la inclusión y la integración social.

OBJETIVOS

Objetivos generales

- Promover espacios de construcción colectiva de prácticas y conocimientos socioeducativos entre la comunidad y la universidad a partir del Teatro Comunitario.
- Conocer y comprender el espacio comunitario para problematizarlo y generar propuestas de transformación.

Objetivos específicos

- Contribuir a recrear y resignificar las experiencias de los actores sociales involucrados para potenciar y fortalecer lazos comunitarios.
- Fortalecer el grupo de teatro comunitario de General Pico como espacio de participación intergeneracional y de integración territorial de la comunidad, en relación a la memoria y la identidad.
- Propiciar en estudiantes y vecinos el desarrollo de la disponibilidad corporal a través de los lenguajes artísticos expresivos.
- Desarrollar propuestas artísticas de creación colectiva.

Fundamentación y metodología de trabajo

Esta propuesta de intervención comunitaria busca la construcción y el afianzamiento del vínculo entre la Facultad de Ciencias Humanas (UNLPam) y la comunidad, con el objeto de lograr que “la Universidad, además de su tarea específica de centro de estudios y de enseñanza superior, procur[e] difundir los beneficios de su acción cultural y social directa, mediante la extensión universitaria”¹, “participa[r] de la responsabilidad de la

¹ Punto V de las Bases y Objetivos del Estatuto de la Universidad Nacional de La Pampa.

educación popular”², y articular la relación Universidad – Sociedad fomentando la democratización del saber, atendiendo las responsabilidades de esta institución en el compromiso con la transformación social. En este sentido, se pretende la construcción de vínculos entre vecinos de la ciudad y la universidad como forma de puesta en diálogo de saberes producidos por la comunidad y por esta institución, para profundizar canales de acercamiento y de solidaridad entre el ámbito educativo y otros ámbitos de la vida social.

Desde esta perspectiva se adhiere a una concepción del conocimiento en tanto “proceso que resulta de la praxis permanente de los seres humanos sobre la realidad” (Freire, 2005). Por eso involucrar a los estudiantes en experiencias sociales concretas, como así también promover la reflexión acerca de los sentidos éticos y políticos que éstas entrañan permite transitar un camino en la formación de docentes críticos y comprometidos con la realidad social en la que están implicados.

Así, esta propuesta rescata la potencialidad pedagógica de los lenguajes artísticos como forma de alfabetización, como forma de comunicación alternativa, como forma de trabajo de la propia disponibilidad corporal y expresiva, como productor de conocimiento social, como productor de cultura, de vínculos sociales, de lazos comunitarios-solidarios que permitan pensar nuevas formas para alcanzar la inclusión educativa y social traspasando los límites de los espacios de educación formal.

Asimismo, en este Proyecto se conciben los productos artísticos no como bienes de mercado al que tienen acceso solo determinados sectores sino como toda acción de hombres y mujeres que buscan modificar su realidad, que tiene un modelo de construcción horizontal y participativo, que no se restringe a quienes portan un saber acreditado en el campo de lo artístico; por ello recoge las tradiciones de los artistas callejeros, las murgas, los carnavales, circos criollos, teatros vocacionales (Bidegain, 2007).

Finalmente, nuestra propuesta apunta a que todos los estudiantes de las cátedras intervinientes participen en las acciones paralelamente al cumplimiento de las exigencias curriculares. Exigencias que guardan relación con las actividades del proyecto, en cuanto fueron pensadas en pos de la inclusión de los alumnos a las prácticas comunitarias.

Tomando en cuenta los objetivos y las actividades definidas para su logro se contemplan las siguientes tareas y actividades:

TAREA 1

Difusión de las actividades del grupo de teatro comunitario de General Pico.

Actividad 1.1:

Acercamiento de la propuesta del Teatro Comunitario (recreación de su historia y fundamentos) en el inicio de cada cuatrimestre, dirigida a los/as estudiantes universitarios de la Facultad de Ciencias Humanas (sede General Pico), a cargo de integrantes del grupo de teatro comunitario de General Pico (propuestas a llevar a cabo en horarios de clase y en las instalaciones donde se desarrollan las actividades del teatro comunitario - sede de la comisión de fomento del barrio El Molino).

Actividad 1.2:

Difusión y estreno de una obra de teatro de creación colectiva.

Prácticas comunitarias a desarrollar:

1. Recorrido de barrios con el objeto de: a) identificar instituciones que podrían participar de la propuesta; b) indagar estrategias de comunicación y circulación de la información; c) organizar y desarrollar la logística de difusión (afiches, charlas, presentaciones en medios de comunicación y en instituciones barriales).

² Artículo 65º. Estatuto de la Universidad Nacional de La Pampa.

2. Participación y colaboración en las tareas propias de la puesta en escena de la obra de teatro.

Actividad 1.3:

- Representación en instituciones educativas de obras infantiles/juveniles de creación colectiva.
- Organización de talleres de Teatro Comunitario en espacios comunitarios de otros barrios de General Pico.

Prácticas comunitarias a desarrollar:

1. Relevamiento de organizaciones comunitarias e instituciones educativas interesadas en la participación de esta propuesta.
2. Colaboración en las actividades de organización de los talleres y de la puesta en escena de la obra.
3. Elaboración de registros del evento e indagación y reflexión acerca de las vivencias de los sujetos involucrados en la experiencia.
4. Socialización en las organizaciones comunitarias, en la institución educativa y en el grupo de teatro comunitario de lo registrado a partir del uso de recursos pertinentes (videos, fotos, relatos, murales, entre otros recursos).

TAREA 2:

Acciones de fortalecimiento del grupo de Teatro Comunitario de General Pico.

Actividad 2.1:

Convocatoria a la participación en el Taller de Teatro Comunitario.

Prácticas comunitarias a desarrollar:

Recorrido de barrios con el objeto de: a) utilizar los circuitos de comunicación y circulación de la información identificados, y b) organizar y desarrollar la logística de difusión de la convocatoria para participar en el taller de teatro (afiches, charlas, presentaciones en medios de comunicación y en instituciones barriales).

Actividad 2.2:

Sistematización del desarrollo del grupo de teatro (observaciones, memorias y registros).

Prácticas comunitarias a desarrollar:

1. Relevamiento de datos y elaboración de memorias y registros.

Actividad 2.3:

Relevamiento e identificación de temáticas comunitarias desde las perspectivas de los actores sociales que participen y que puedan ser problematizadas para la creación colectiva de una obra teatral.

Prácticas comunitarias a desarrollar:

1. Construcción de instrumentos de recolección de datos.
2. Relevamiento de datos.

3. Procesamiento de la información.
4. Elaboración de aportes y reflexiones teóricas de las temáticas comunitarias que contribuyan a su desnaturalización y problematización.

Actividad 2.4:

Capacitar a los participantes (vecinos, estudiantes, docentes) en diferentes áreas artísticas: teatro, música y canto comunitario, murga, escenografía, maquillaje, vestuario, entre otras.

TAREA 3:

Elaboración de propuestas de intervención a partir de lo problematizado en la instancia de gestación de la obra de teatro colectiva.

Actividad 3.1:

Colaboración en la gestión de proyectos para mejorar las situaciones problematizadas de la vida cotidiana barrial.

Prácticas comunitarias a desarrollar

Identificación de instituciones y/o actores sociales que puedan contribuir a la mejora de la situación problemática.

RESULTADOS LOGRADOS

En el presente hemos iniciado un proceso de expansión del proyecto, abriendo la experiencia a otros barrios. En este sentido, la continuidad y crecimiento del Grupo de Teatro Comunitario permite que nuevos actores (de la universidad y de la comunidad) se aproximen a una organización comunitaria con lógicas de participación y formas de vinculación que les resultan novedosas, contribuyendo así a que construyan saberes que valoren y habiliten los procesos de transformación social. Al presente podemos enumerar los siguientes resultados:

- Estudiantes, docentes y vecinos pudimos enriquecer y complejizar la mirada acerca de nuestra ciudad y comprender viejas y nuevas tensiones, dinámicas y prácticas sociales partiendo de la propia voz de los actores sociales implicados.
- Se consolidó el grupo, aumentó el número de participantes de los talleres y buena parte de ellos se involucraron en las tareas de gestión del grupo de teatro comunitario.
- La propuesta no sólo adquirió mayor visibilidad en el barrio El Molino sino que además ganó presencia en la ciudad de General Pico. Algo que se evidencia en las variedad y número de invitaciones que recibe el grupo, así como en el incremento de espectadores que asisten a las presentaciones. Asimismo, la propuesta empieza a proyectarse provincialmente con la creación de una obra que refiere a la problemática del Río Atuel.
- Se promovió la valoración de los lenguajes artísticos-expresivos y el desarrollo de la disponibilidad corporal tanto para el fortalecimiento de grupos y organizaciones comunitarias, como para la formación docente.
- Se consolidó el proceso de creación colectiva de obras de teatro, a través de la construcción de memoria colectiva y fortalecimiento de la identidad comunitaria. Al momento hemos creado colectivamente y presentado tres obras: “El baile en El Molino”, “Se nos cayó el sistema, disculpe las molestias” y “Atuel, sed que crece”.

- Se avanzó en la articulación con las instituciones educativas de la ciudad, posicionando al teatro comunitario como estrategia para el abordaje de problemáticas en espacios de educación formal.
- Se consolidó la participación en la Red Nacional de Teatro Comunitario y en la Red latinoamericana de organizaciones culturales de base “Cultura Viva Comunitaria”.

Entre los aspectos que favorecieron el desarrollo de este proyecto podemos mencionar:

- La participación de la Asociación de Fomento del Barrio El Molino permitió en una primera instancia convocar a vecinos del barrio.
- La incorporación de la Cooperativa La Comunitaria con su extensa trayectoria en el teatro comunitario constituyó un valioso aporte para la consolidación del grupo. Esto se debió tanto a su experiencia como a su pertenencia en múltiples redes comunitarias y al compromiso de los actores sociales que participan de ella.
- Otras instituciones de la comunidad (a saber, escuelas, organizaciones comunitarias, agrupaciones políticas y estudiantiles, entidades públicas y personas particulares) facilitaron la articulación y con ello la sustentabilidad y consolidación del grupo.
- El apoyo institucional brindado por la Secretaría de Extensión de la Universidad Nacional de La Pampa, así como la buena predisposición de otros actores institucionales permitieron desarrollar y visibilizar diversas acciones en el marco de espacios académicos, potenciando los intercambios entre distintos actores sociales.

Entre las dificultades que han surgido, la más resonante refiere a la continuidad de estudiantes que participan desde las distintas cátedras, en actividades específicas que exceden el tiempo de cursado. Dado el carácter cuatrimestral de las materias, no siempre es posible acoplar los tiempos institucionales con los que demanda el trabajo comunitario.

Otra dificultad es sostener la participación luego de la novedad que suponen las nuevas dinámicas de participación (por ejemplo garantizar la continuidad de los participantes una vez construida y presentada una obra). Por otra parte, los vecinos logran mayor continuidad en los procesos de construcción de obras que recuperan temas que los involucra de manera directa y cercana (por ejemplo, la historia de su barrio) por sobre las que tratan de temas que vinculados a sus realidades pero de manera menos directa o particular (por ejemplo, la identidad pampeana).

CONCLUSIONES

El teatro comunitario es una apuesta de la comunidad para la comunidad, que asume que el arte es un derecho y como tal permite la transformación social. Su premisa es que todos somos creativos y que sólo hay que generar el marco y dar la oportunidad para que esta faceta se desarrolle. Lejos de imitar la técnica o estética del teatro tradicional, tiene raíces en los teatros vocacionales de los pueblos, los artistas callejeros, murgas, carnavales, circos criollos y aquellas expresiones populares donde la cultura de élite está vedada. Trabaja desde la inclusión y la integración, porque el espacio está abierto a quien se acerque, quiera participar y asuma un compromiso con lo artístico y/o con las tareas organizativas del grupo.

Desde esta propuesta se ha logrado contribuir a recrear y resignificar las experiencias de los actores sociales involucrados, fortaleciendo lazos comunitarios entre estudiantes y vecinos, instituciones y organizaciones comunitarias. Se ha consolidado como espacio de participación intergeneracional y de integración territorial de la comunidad, en relación a la memoria y la identidad. Esta experiencia asimismo ha permitido a los estudiantes conocer lógicas de trabajo comunitario a partir de la realización de entrevistas y observaciones. Incluso muchos de ellos se han incorporado al Grupo de Teatro Comunitario. En este sentido, el entusiasmo de cada vez más vecinos y estudiantes, así como la complejización de las problemáticas abordadas en nuestras obras e intervenciones son buenos indicadores de la consolidación y proyección de este proyecto e extensión.

BIBLIOGRAFÍA

- Bidegain, Marcela. Teatro comunitario. Resistencia y transformación social. Colección Biblioteca de Historia del Teatro Occidental (Serie Siglo XX, director: Jorge Dubatti), 2007. Buenos Aires, Editorial Atuel, 2007
- -----; Marianetti, Mariana; Quain, Paola (2013). Teatro comunitario Vecinos al rescate de la memoria olvidada. Ediciones Artes Escénicas. Colección Cultura y desarrollo social.
- Cecchi, N.; Lakonich, J., Pérez, D., Rotstein, A. (2009). El Compromiso Social de la Universidad Latinoamericana del siglo XXI. Entre el debate y la Acción. Buenos Aires. IEC- CONADU. Primera parte, punto 2. La Universidad como generadora de la transformación socio-cultural y Segunda Parte, punto 1. Resignificaciones conceptuales sobre las relaciones de la Universidad con la comunidad y 2. La formación ética de los estudiantes.
- -----; Marianetti, Mariana; Quain, Paola (2013). Teatro comunitario Vecinos al rescate de la memoria olvidada. Ediciones Artes Escénicas. Colección Cultura y desarrollo social.
- Freire, P. (2005). Pedagogía del oprimido. Siglo XXI.
- Jaroslavsky, Sonia (2014) Pasado y presente de un mundo posible. Del Teatro Independiente al Comunitario. Editorial Leviatan, Buenos Aires.
- Proaño Gómez, Lola (2013) Teatro y estética comunitaria. Miradas desde la filosofía y la política. Editorial Biblos, Teatro del siglo, Buenos Aires..
- Rasftopolo, Alexis y Russo, Giadda (2014) El movimiento teatral comunitario argentino. Reflexiones acerca de la experiencia en la última década (2001-2011). Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini,
- Sánchez Salinas, Romina (coord); Fernández, Clarisa; Falzari, Gastón, Elgoyhen, Lucie;
- Zarranz, Luis. (2015) Actores sociales. Teatro comunitario argentino. Experiencias, dramaturgia y guía. La Vaca Editora; Buenos Aires, 2015.

Nuevos desafíos. Orientar para incluir

Vales, P., Trejo, L. y Alvarez, S.

Secretaría de Cooperación y Servicio Público
Dirección de Educación Permanente
Servicio de Orientación Vocacional
Universidad Nacional de Lanús

RESUMEN

El Servicio de Orientación Vocacional trabaja particularmente con grupos. De esta manera se genera lo grupal como un espacio de multiplicidad, un entramado de aspectos sociales, históricos, subjetivos, culturales, económicos. Cada grupo escribe su propio texto grupal, atravesado por el contexto. A lo largo de los años se ha observado que el contexto hace texto y a veces incluye y a veces excluye, en referencia a aquellos jóvenes que presentan un “*capital cultural*” que impacta sobre lo vocacional, o sea que las marcas sociales obstaculizan el devenir de la elección. No todos los jóvenes pueden preguntarse por la vocación, no todos llegan a los talleres con una demanda clara. Las políticas públicas de estos últimos años han fortalecido las expectativas de los jóvenes, aún así, se hace necesaria la referencia generacional en relación al proyecto de vida. “*El capital cultural es un tener transformador en ser, una propiedad hecha cuerpo que se convierte en una parte integrante de la ‘persona’, un hábito.*” (Bourdieu, P.). Es el compromiso de la Universidad Nacional de Lanús, desde el Servicio de Orientación Vocacional acompañar las políticas de inclusión e intervenir. Como orientadores recreamos los dispositivos para facilitar el acercamiento de los jóvenes a la pregunta por la vocación, es un desafío acompañar, caminar juntos hacia la elección.

“Es nuestra acción la que construye el futuro y tenemos una responsabilidad a asumir. Vivimos en un mundo peligroso e incierto que no inspira confianza ciega, pero que agudiza las oportunidades de ejercitar nuestra acción responsable y valiosa.”

Umberto Eco, El nombre de la rosa.

El presente trabajo surge a raíz de diversas inquietudes que comienzan a suscitarse en las evaluaciones de los procesos de orientación vocacional que se realizan dentro del equipo. Los objetivos más amplios que recorren nuestra práctica evaluativa es poder visualizar las producciones subjetivas que acontecen en el despliegue grupal de los talleres y orientar a los jóvenes en su elección vocacional. El equipo se plantea movilizar las representaciones sociales que tienen de ellos, del entorno y de sus posibilidades pensando las singularidades dentro del marco de lo grupal y generar una apropiación transformadora de la información.

A partir de esta tarea se comienza a visibilizar un común denominador en los diferentes grupos. Algunos consultantes evidencian en relación a su desempeño en el área comunicativa, en el lenguaje, en las experiencias culturales, educativas y recreativas, dificultades que alejan el encuentro con el otro. Esto queda evidenciado en el acontecer grupal, en el encuentro con los otros, dificultándole al sujeto explicitar su demanda vocacional. Muchas veces pueden quedar detenidos en las representaciones que tienen de ellos, del entorno y de sus posibilidades.

Son jóvenes que suelen desvalorizar sus capacidades, consideran que solo tienen oportunidad en algunas profesiones y en otras no. Pareciera que hay algo que los determina; si bien hay una motivación y una demanda que los acerca a la orientación vocacional en un intento de asomarse al mundo del estudio y/o trabajo, dejando a sus espaldas la protección de la escuela, del barrio, esta demanda parece no ser suficiente.

Teniendo como referencia los trabajos de Bourdieu, el concepto de capital cultural y de hábitos darían una explicación posible a estas situaciones que se hacen cada vez más notorias: *“El hábitus como lo dice la palabra, es aquello que se adquirió, pero que se encarnó en el cuerpo de manera durable bajo la forma de disposiciones permanentes... y de hecho el hábitus es un capital que, siendo incorporado, se presenta con las apariencias de algo innato. Incluye todo lo que el hombre es capaz de adquirir, de internalizar, en fin, de incorporar: no solo conocimientos y competencias, creencias y visiones del mundo, sino también sistemas de esquemas lógicos (eidos), prácticos o axiológico (ethos, gestuales y corporales (hexis))”*.

Es decir el hábitus determina actuar de una forma, orienta la conducta y esto incluye valores y competencias utilizados en esas situaciones pertinentes, se evidencia una dificultad de representación en relación a su potencialidad, como así también la expresión de sus intereses, habilidades, aptitudes y hasta sus deseos. Este imaginario construido como plantea Bourdieu, constituye un obstáculo que no posibilita el devenir de su elección vocacional.

Las representaciones sociales con las que llegan ofician de obstáculo para el desarrollo de la elección vocacional. Las mismas son: *“una manera de interpretar y de pensar nuestra realidad cotidiana; suponen la conciencia de un sujeto producido históricamente en el seno de una formación social dada y en una cierta coyuntura histórica, ideológica, política y económico-social”* (Jodelet, D. por Cibeira, A. Pág. 34.) Estas representaciones simbólicas son a las que el sujeto apela para interpretar el mundo que vendrá, para reflexionar acerca de su situación en este mundo, su alcance,

sus posibilidades de acción y son sostenidas desde su propio discurso. Entonces suelen interpretar la realidad y actuar en consecuencia, o sea que las representaciones también en este caso son estructurantes, además de la carga subjetiva, se observa en estos casos una gran carga social que se fue construyendo históricamente en el sujeto.

Cuando los pares, compañeros de grupo, obstaculizan el empoderamiento subjetivo se enfrenta ante estas representaciones que trae y queda expuesto sólo frente a esto. No todos los grupos generan nudo, en el sentido que lo plantea Marcelo Percia, es decir que los decires individuales se anuden en el decir grupal, cuando sucede esto el joven puede sostener el proceso de orientación, sino se observa que abandonan el proceso.

La pregunta es si para estos jóvenes en la demanda de elección de carrera subyace una demanda de habilitación para pensarse en cualquier ámbito laboral o carrera, o ese deseo de empoderamiento se encuentra únicamente del lado del orientador y probablemente del grupo.

El grupo no se puede pensar como una unidad (Percia) sino como una multiplicidad de voces, un escenario de tensiones y es ahí donde se observa que se enfrentan con otros posibles, otras historias, otras miradas de la realidad y así con la exigencia de un nuevo posicionamiento. Es ahí donde muchos jóvenes se dejan afectar por lo grupal y otros tienden a retirarse.

No siempre los grupos habilitan a todos sus integrantes a ser escuchados en su demanda. *“Cuando un individuo ha perdido la posibilidad de que otro lo contenga en vínculos de intimidad, seguridad y confianza, vivencia toda alteridad bajo su solo carácter traumático (...)”* (Galende, 1997). De ahí que surja la necesidad de retirarse del grupo resistiendo a quedar atrapados en un lugar en el cual se perciban vulnerables.

La labor colectiva es precisa para que cada integrante encuentre su parte y pueda en lo grupal demorar lo propio para subjetivar lo grupal. Es en esta experiencia que pueden enlazar palabras, deseos, temores, ideales, re-

presentaciones. Como se dijo antes no siempre el grupo aloja a todos los integrantes.

En la coordinación del grupo, el orientador debe *“dar tiempo para que cada uno tenga oportunidad de recuperarse en sus actos, sus palabras y sus modos de estar con otros. Supone saber intervenir a tiempo para que otro se encuentre como protagonista”* (Percia, M. pag.74) intervenir es habilitar otros modos de existencia (Duschatzky Pág. 51, Duschatzky imágenes de lo no escolar) y la posibilidad de un empoderamiento subjetivo. La intervención consiste en provocar el encuentro con su propio deseo.

La intención es diseñar en los espacios grupales escenas de intercambio para que puedan ponerse en palabras los obstáculos planteando la problemática la cual posibilita abrir nuevas dimensiones posibles.

Si acordamos con Percia, que el grupo es la producción de un espacio común en el que se realiza una implicación diferente, es acá donde el orientador puede pensar su intervención para estos consultantes. Pensar dentro de lo grupal en la singularidad de cada uno y no en su individualidad, recordando que la subjetividad es un posicionamiento, *“la singularidad es la huella que queda dibujada en el sendero de lo subjetivo. Es una posición realizada”* (Percia M. Pág. 42).

Estos grupos nos interpelan a pensar las intervenciones en el dispositivo grupal y continuar trabajando en dirección a poder construir junto con los jóvenes, diferentes alternativas inclusivas.

En la labor de coordinar los grupos aparece necesario identificar deseos subjetivos de los concurrentes para dar respuestas, *“reconocer el deseo del otro no es darle causa tal y como quiere el otro, es darle una respuesta por el cual el otro salga fortalecido (en algo) (Sabino, 2010).*

La inclusión desde la mirada vocacional es un proceso en el cual convergen diversos aspectos, y no solo por supuesto lo escolar. El solo hecho de participar en un taller no lo hace incluirse en el proceso de elección vocacional, la inclusión va más allá de la mera participa-

ción; poder comprometerse y tener éxito en diversos aspectos de su vida cotidiana podría derribar algunas barreras de la exclusión.

¿Es posible movilizar estas marcas sociales que traen consigo, para que puedan hacer un cambio de posición subjetiva? ¿Cómo posicionarse para construir un lazo diferente que pueda sostenerlo durante el proceso de elección?

A partir del trabajo y el recorrido del equipo de Orientación Vocacional que ya viene trabajando con poblaciones vulnerables surge un proyecto de intervención barrial, apoyado por la Secretaría de Cooperación y Servicio Público.

Dicho proyecto propone el diseño de diversos dispositivos cuyo eje sea lo colectivo desarrollando actividades lúdicas, artísticas, culturales, deportivas, acercándose al espacio propio, como por ejemplo la plaza, el club, trabajando en forma conjunta con las instituciones educativas para fundamentalmente instalar la pregunta por el futuro antes de que finalicen la escuela secundaria.

El dispositivo apela a la construcción de representaciones sociales positivas que los instale en otros posibles, intentando generar una fuerza instituyente que movilice los esquemas instituidos en el capital cultural; empoderar a los jóvenes en relación a su proyecto de vida.

BIBLIOGRAFÍA

- **Bourdieu, P.** (1990). *Sociología y cultura*. México D.F.: Editorial Grijalbo.
- **Cibeira, A. y Betteo Barberis, M.** (Coord.) (2009). *Jóvenes, Crisis y Saberes. Orientación vocacional en la escuela, la universidad y el hospital*. Buenos Aires: Noveduc.
- **Duschatzky, S. y Sztulwark, D.** (2011). Capítulo 2 “existencias a la deriva” en *Imágenes de lo no escolar* Buenos Aires: Paidós.
- **Galende, E.** (1997). *De un horizonte incierto. Psicoanálisis y salud mental en la sociedad actual*. Buenos Aires: Paidós.
- **Krichesky, G y Perez, A.** “El concepto de Inclusión. Perspectivas teóricas e implicancias” en *Inclusión Educativa Ediciones UNDAV 2015*.
- **Percia, M.** (1997). *Notas para pensar lo grupal*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- **Sabino, J. P.** (2010). *Educación, Subjetividad y adolescencia*. Buenos Aires: La Crujía Ediciones.

Integralidad de las
Funciones: extensión,
investigación, docencia,
transferencia y gestión

Integralidad de las Funciones: extensión, investigación, docencia, transferencia y gestión

El eje “Integralidad de las Funciones: extensión, investigación, docencia, transferencia y gestión”, contó con un total 159 resúmenes presentados en 8 mesas. Siendo un 24,8 % de los trabajos presentados durante el VII Congreso Nacional de Extensión Universitaria.

Los sub ejes propuestos para el desarrollo de los temas fueron: Estrategias de integración. Ámbitos de Desarrollo de la Extensión Universitaria. Curricularización de la Extensión: acreditación e incorporación en planes de estudio. Educación Experiencial. Concursos docentes y no docentes. Antecedentes de extensión en CVAR. Límites y relación con la investigación y vinculación. Estrategia y Metodología para la integralidad y ejecución de políticas extensionistas

Las universidades que expusieron sus distintos proyectos de extensión en este eje fueron un total de 26:

Instituto Universitario del Gran Rosario
Universidad Autónoma de Entre Ríos
Universidad Católica de La Plata
Universidad de Buenos Aires
Universidad Nacional Arturo Jauretche
Universidad Nacional de Avellaneda
Universidad Nacional de Córdoba
Universidad Nacional de Cuyo
Universidad Nacional de Entre Ríos
Universidad Nacional de General Sarmiento
Universidad Nacional de José Clemente Paz
Universidad Nacional de la Pampa
Universidad Nacional de la Plata
Universidad Nacional de Misiones
Universidad Nacional de Quilmes
Universidad Nacional de Río Cuarto
Universidad Nacional de Rosario
Universidad Nacional de Salta
Universidad Nacional de San Luis
Universidad Nacional de Tucumán
Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires
Universidad Nacional del Comahue
Universidad Nacional del Litoral
Universidad Nacional del Nordeste
Universidad Provincial de Córdoba
Universidad Provincial del Sudoeste

A continuación se intentará dar cuenta de cuáles fueron los tópicos tratados durante la realización de los conversatorios, teniendo en cuenta los obstáculos, facilitadores y propuestas.

Facilitadores

Compromiso y disposición de ambas instituciones. Financiamiento de la FHAYCS / UADER.

Equipo humano y profesional comprometido con la Institución y con el contenido bibliográfico existente. Convenio con otras organizaciones, visita e investigación académica universitaria y de organismos tales como el CONICET.

En el caso de algunos proyectos se llevaron a cabo talleres de comunicación emotiva que tratan temas complejos, los cuales se ven a diario en la comunidad educativa. Desde una mirada integradora buscan su resolución, promoviendo una comunicación saludable. Dichos talleres son espacios de aprendizaje y crecimiento con efecto multiplicador tanto para las instituciones educativas, el personal docente y no docente, los alumnos, sus entornos familiares y principalmente la integración de las acciones de extensión con la investigación, formación, capacitación y abordajes de problemáticas comunitarias emergentes.

Obstáculos

Demoras para recibir el financiamiento. Tiempo disponible para la ejecución del proyecto.

En el marco de un proyecto que buscaba relevar el valor del Dato en la Industria del Conocimiento surgió como dificultad que no se observe una planeación estratégica, para alcanzar a formar el factor productivo como talento humano adecuado para captar las tendencias actuales y crear el significado que la sociedad requiere en la actualidad.

Se presentó como dificultad recurrente la falta de reconocimiento de la labor de los estudiantes, los docentes y los no-docentes en los proyectos de extensión, hecho que dificulta

la participación de los mismos, así como la posibilidad real de hablar y prácticas la integración de las funciones.

Conclusiones

Destacan que el equipo extensionista se ha afianzado con este proyecto, dialogando con la Asociación involucrada. A su vez los estudiantes resaltan la importancia de aprender a trabajar en equipo en un ámbito que si bien es distinto de la escuela, está relacionado a ella.

El debate se centró en qué entendemos como extensión, pensándolo como el encuentro con el otro, donde la universidad hace su aporte específico con la particularidad del conocimiento universitario, encontrándose con El Otro para resolver los problemas.

Saber leer el problema o la demanda social desde una disciplina, pero resolverlo de manera interdisciplinaria. La interdisciplinariedad se da en la acción, en la intervención. Se debe buscar la demanda social y hacer un proyecto pertinente y que el ejercicio sea interdisciplinario.

En relación a la demanda: Los formularios cambiaron y hoy necesitan estar sumamente detallados y la problemática debe estar plasmada de manera específica. En UNL hay un área específica de curricularización de extensión. 50 y 60 personas trabajando en la coordinación de extensión. ¿De dónde salen esas demandas? Salen de una base de datos que existe en relación a los distintos distritos que coordina la universidad, y para asegurarse que no es una propuesta de los equipos de trabajo atraviesa tres instancias, la última es calidad, donde hay agentes externos que analizan el proyecto.

Desde el campo de la extensión no pensamos aquello que hacemos, cómo lo hacemos, interpelar nuestras propias prácticas. Nos encontramos con un déficit de integralidad, sin embargo la ventaja con la que nos encontramos es que existe un piso en la definición de extensión. Hace falta poner más prolijidad en el debate porque hay distintas dimensiones y distintos niveles, no se pueden comparar universidades con contextos históricos

totalmente diferentes. Otra cosa es trabajar en las unidades académicas: allí, los interlocutores directos son los pares. Cada unidad académica tiene una secretaria de extensión e integración, y es necesario realizar un consenso entre aquellos pares en relación a los objetivos y las prácticas para después exponerlas a la comunidad. Consideramos que la voz está en la comunidad, no hay que dársela, porque está, lo importante es ver cómo la visibilizamos. Al ser tan heterogéneos se vuelve imposible comparar las estructuras de las distintas universidades.

Es difícil saber los límites de los proyectos de extensión de trabajo en territorio con las obligaciones del Estado. Aquí surge la pregunta de si al trabajar con sectores vulnerables no se están pisando las competencias del Estado.

No existe una respuesta concreta es una pregunta para pensar entre todos. Durante el debate se responde que la extensión trata de la vinculación Estado-Estado. Frente a situaciones de vulnerabilidad o necesidades básicas insatisfechas, lo mejor que se puede hacer es encontrarnos para dar respuesta con otro.

Se afirma que es deseable que haya otras organizaciones e instituciones, además de las universidades, a las que apelar y vincularse al momento de ejecutar un proyecto de extensión.

Se plantea el problema al momento de cómo evaluar la extensión. Surge la pregunta de si alguien encontró alguna manera de evaluar la extensión, porque afirman que quién hace extensión no puede hacer investigación por la falta de formación. En la investigación, hay gente desconocida que evalúa las publicaciones, en cambio en extensión eso es un problema, ya que no existe un mecanismo de control ajeno a la universidad, si bien hay evaluadores externos, no hay parámetros de evaluación.

Como respuesta, desde la UNL hay agentes de evaluación ajenos a la universidad y se atraviesa un proceso de tres instancias para asegurar la calidad. Los parámetros son la valorización de los agentes al momento de terminar el proyecto. Pero que tiene que haber indicadores de medición de impacto, de calidad, entre otros.

Cada universidad tiene métodos a la hora de hacer la evaluación, pero no hay un agente nacional de control. Afirma que se considera que la extensión es algo complementario. No obstante se considera que el rol de la extensión creció lo suficiente para vincularse con las demás áreas de la universidad.

Afirman que en el fondo hay un fuerte compromiso de la extensión en el territorio.

Se necesita una manera objetiva de evaluar el desarrollo de un proyecto de extensión

La UNT, creó un consejo de extensión formado por el sec. De extensión de cada facultad. También se creó un consejo social de la ciudad de Tucumán. Extensión debe crear modelos y procurar el desarrollo y no hacer desarrollo. Esa es la diferencia entre la función de extensión de la universidad y el papel del estado. La universidad debe crear conocimiento y transferir modelos. Se intentaron hacer parámetros de evaluación y medición hasta que se traba el proceso por los fallos en la formación. Faltaba la masa crítica, el estudiante y docente movilizado y su atención en la extensión como herramientas fundamentales en los procesos educativos. Afirma que si bien hay secretarías y se le da importancia, falta la incorporación, en Tucumán, de la extensión como parte fundamental de la universidad.

La clave es como cada equipo pueda planificar la gestión de la extensión y ver que puertas abrir o qué pliegues institucionales realizar.

Afirma que se sabe que los parámetros de evaluación de la docencia también son malos, porque hay pésimos docentes dando clases.

El tema de los jurados para elaboración de los proyectos es condición necesaria pero no suficiente, hay que buscar otros parámetros. El problema es que hay muchos proyectos aprobados por jurados externos que lo terminan sosteniendo no docentes porque los docentes no asisten.

Construcción del conocimiento a partir de práctica productiva (temática) con estudiantes de colegios secundarios

*Seif, Juan Matías
Sokolowski, Ana Clara*

**Facultad de Ciencias Agrarias
Universidad de Lomas de Zamora**

RESUMEN

Debido a la baja matriculación y al posterior desgranamiento, se inicia en 2013 el PEU “Agrarias en las Escuelas”. Se comienza llevando la oferta académica a los colegios secundarios y más adelante entran en juego las temáticas (talleres Prácticos) para estrechar aún más los vínculos con los estudiantes y fomentar que continúen estudiando. Se trabajó en cuatro colegios cercanos a la FCA en diversas áreas asociadas con la producción agropecuaria. El conocimiento y las prácticas son importantes pues se aprende cuando los datos recibidos son significativos y esto ocurre si el propio individuo los obtiene y lo relaciona con saberes adquiridos previamente. El sistema educativo está planteado de modo tal que el paso del colegio secundario a la universidad implica un gran cambio para los estudiantes. Un trabajo interdisciplinario despliega una visión integral de la formación y promueve el desarrollo de competencias transversales que facilitan el traspaso entre niveles educativos. Las actividades prácticas estimulan la actitud crítica y la capacidad de observar y generar propuestas facilitando el paso desde nivel medio al universitario. Son fundamentales para fortalecer el trabajo conjunto Escuela-Universidad y disminuir la deserción de los últimos años del secundario y los primeros años en la universidad. El objetivo fue estudiar el desenvolvimiento de los estudiantes en distintas temáticas y analizar

la importancia de incentivar a los alumnos de la escuela secundaria para que concluyan sus estudios y opten por una carrera universitaria vinculada al agro y los procesos alimentarios. Estas actividades fomentaron el trabajo grupal, la interacción entre estudiantes, estimularon su independencia y además, aprendieron a seguir consignas. En todos los casos el resultado fue muy satisfactorio. El desarrollo de estas temáticas fue muy importante para aquellos que participaron, siendo la primera vez que tomaban contacto con actividades de estas características.

Palabras claves: Estudiantes; Temáticas; articulación, agricultura, futuro.

INTRODUCCIÓN

Luego de un análisis social, cultural, económico y pedagógico de los estudiantes secundarios a raíz de la baja matriculación y el alto desgranamiento detectado, se pone en marcha en 2013 el Proyecto de Extensión Universitaria (PEU): “La Facultad de Ciencias Agrarias extiende su mano a la comunidad que vio su origen y le ayudo a crecer”, más conocido como “Agrarias en las escuelas”. A través de visitas y charlas en colegios estatales y privados del Partido de Esteban Echeverría, Lomas de Zamora y Almirante Brown, reuniones con Directivos, Jornadas de Articulación Educación Media-Universidad, visitas de estudiantes de distintas edades a la FCA (Facultad de Ciencias Agrarias) - UNLZ (Universidad Nacional de Lomas de Zamora) y Expos Universitarias, el PEU encuentra una forma de acercarse a los docentes y estudiantes.

En el inicio, se llevó la propuesta de la oferta académica, destacando la importancia de seguir estudiando, de estimular vocaciones y reflexionar sobre un futuro donde se complemente por un lado, realizarse como persona de bien y por otro, les permita vivir con decoro. Sin embargo, estas actividades no alcanzaron para estrechar el vínculo con los estudiantes y fomentar que completen sus estudios secundarios y se decidan por una carrera universitaria. Su realidad requiere otro dinamismo, estímulos que despierten sus sentidos. Es ahí donde entran en juego las Temáticas a modo de talleres Prácticos en los colegios secundarios, donde los docentes obran con el ejemplo y los estudiantes pueden y deben poner manos a la obra. Es tan importante el conocimiento como los procesos que se generan para su adquisición de forma significativa y funcional, la enseñanza práctica propone actividades que estimulan la ejercitación y desarrollan el pensamiento crítico (Escribano y Del Valle, 2008); (Martínez, 2009). Se aprende cuando los datos que se reciben son significativos y esto se da si uno mismo los obtiene y los relacionan con los conceptos que poseen sobre un tema (Pérez, 2008). Antes de que el PEU finalice su primer año de ejecución y consecuencia de la mayor demanda de su presencia, manifestada por

Directivos de algunos Colegios, se comenzaron a desarrollar estas Temáticas con jóvenes de algunas escuelas de educación media de Esteban Echeverría y Lomas de Zamora. De acuerdo a resultados de encuestas realizadas a ingresantes de la FCA, un alto porcentaje de los mismos proviene de estos Distritos.

Las primeras actividades desarrolladas se direccionaban en forma masiva. Con esta propuesta de Temáticas vinculadas al agro, se observa al estudiante individualmente, con una nueva mirada donde el alumno es un ser pensante que un día decidirá el rumbo que le dará a su vida. Al igual que afirma Coll (2001) el estudiante es un sujeto activo de aprendizaje. Entonces más allá de informar en las escuelas sobre opciones de carreras, se prioriza el nexo con el estudiante y se fomenta su llegada a la Facultad y la inclinación a carreras agropecuarias. Esta actividad se orienta a valorar la importancia del conocimiento agrotécnico para el cuidado y conservación del medio ambiente y la salud, según la temática que identifique cada taller (Companioni Turiño, 2006). Las Temáticas se adecuan en función de las posibilidades y necesidades de cada Institución y de quien dicta el taller. Las habilidades que gradualmente se forman, muestran los avances de los estudiantes respecto a sus conocimientos, valoraciones y conductas en relación con la agricultura. Estas actividades, se llevaron a cabo en colegios cuyos Directivos demostraron un compromiso real con el futuro de sus estudiantes, interés en que reciban esta capacitación y dispuestos a acompañarnos en la difusión de las carreras de la FCA (Seif y Martínez, 2014).

El sistema educativo está planteado de modo tal que el paso del colegio secundario a la universidad implica un gran cambio para los estudiantes. Existe diversidad de opiniones entre ellos en cuanto a si seguir o no estudiando una vez concluidos los estudios secundarios. Muchos inician una carrera universitaria sin dudarle con fundamento en sus ideas y apoyados por sus familias que son profesionales o aspiran a que sus hijos lo sean para asegurar, relativamente un futuro mejor. Otros por miedo, por falta de acompañamiento o conocimiento y/o problemas económicos ven a

la universidad como un mundo inaccesible, imposible y distante. Un trabajo pedagógico interdisciplinario que despliegue una visión más integral de la formación, promueve el desarrollo de competencias transversales que facilitan el traspaso entre niveles educativos (Ministerio de Educación, 2013). Las exigencias de este nuevo mundo laboral obligan a que los alumnos realicen estudios posteriores al colegio secundario, con carreras terciarias o universitarias. No deben perder la esperanza de poder hacerlo, siempre con esfuerzo y perseverancia.

Estas temáticas se desarrollaron durante el 2013 con estudiantes de los últimos años para fomentar la continuación de sus estudios. A partir de 2014 se incluyeron además los de los primeros años, para estimular el sentido de continuidad y que puedan visualizar resultados a largo plazo; abandonado por estas nuevas “generaciones del ya/del zapping” que pretenden obtener efectos rápidamente con una manera de resolución simplista, donde frente a la primer complicación suelen abandonar lo emprendido. Las actividades prácticas estimulan su actitud crítica y su capacidad de observar y generar propuestas facilitando el paso desde nivel medio al universitario. Son fundamentales para fortalecer el trabajo conjunto Escuela-Universidad y disminuir la deserción en los últimos años del secundario y en el primer año de la universidad.

El objetivo de este trabajo fue estudiar el desenvolvimiento de los estudiantes en distintas temáticas realizadas durante estos años y analizar la importancia de incentivar a los alumnos de la escuela secundaria para que concluyan sus estudios y opten por una carrera universitaria vinculada al agro y los procesos alimentarios.

METODOLOGÍA

Durante el año 2013 y 2014 se trabajó en temática o talleres con cuatro colegios de los partidos aledaños a la FCA. Intervinieron docentes de varias asignaturas y estudiantes de las carreras de Ingeniería Agronómica e Ingeniería Zootecnista de la FCA.

La duración de estos talleres fue de 3 a 5 meses, con clases teóricas y prácticas de 2-3 horas, 1 vez a la semana, cada 15 días o una vez al mes en función de las actividades realizadas. En este tiempo se contempló que los estudiantes puedan visualizar un resultado final.

Actividades realizadas:

- *Compostera*. El compostaje es una técnica para reciclar desperdicios orgánicos, donde el producto obtenido es utilizado como sustrato en producciones intensivas. Con esta Temática se busca que los estudiantes adquieran la capacidad de confeccionar una compostera y comprendan la importancia de reciclar y reducir desechos generados para mejorar la calidad del medioambiente, creando una conciencia proteccionista. La compostera se construyó con los estudiantes de los últimos años, por su complejidad y los estudiantes más pequeños la rellenaron.
- *Vivero forestal*. El vivero forestal es un área destinada a la producción de plantas con fines de forestación, generando especies arbóreas, nativas. Con esta tarea se busca que los estudiantes de primer año conozcan el manejo de un vivero forestal, las especies nativas y exóticas utilizadas en las plazas o en arbolado urbano, trabajando grupalmente. Estos talleres se realizaron con los estudiantes de los primeros años porque la producción de especies forestales lleva más tiempo y plantea una continuidad en el colegio a lo largo de los años.
- *Huerta orgánica*. Con la Temática Huerta se busca vincular a los estudiantes de los últimos años con una producción de ciclo corto que les permita observar los frutos del esfuerzo colectivo, donde puedan ad-

quirir conceptos relacionados con la producción y mantenimiento de la huerta.

- **Producción avícola.** Se realiza la cría de pollitos bebe hasta su terminación. También se trata de una producción de corto plazo, donde pueden obtener respuestas rápidas a su labor. A la vez permite no distraer demasiadas horas en sus cursadas.
- **Cultivos bajo cubierta, hidroponía y nutrientes.** La hidroponía es un método utilizado para cultivar plantas usando soluciones minerales en vez de suelo agrícola. Es la posibilidad de cultivar sin tierra, proveyendo a las plantas los alimentos que necesitan para su crecimiento por medio de una solución sintética de agua y sales minerales diversas. Después que se aprende a manejar la técnica, se observa que no se necesita mucho espacio, ni un terreno extenso para cultivar las plantas que se desea. La importancia de los cultivos hidropónicos es recomendable cuando no hay suelos disponibles para sembrar. Objetivos similares a la huerta orgánica.

- **Control de plagas.** En una huerta orgánica trabajamos con procesos que buscan imitar el funcionamiento de la naturaleza y mantener el equilibrio natural. Por eso, si queremos lograr el control de plagas y enfermedades, lo mejor es su prevención. La prevención se basa en darle a las plantas las mejores condiciones para fortalecer sus defensas y hacerlas más resistentes. Esto se logra con una adecuada asociación vegetal, con la rotación de cultivos y con el uso de un buen **abono natural**. También se deben cultivar plantas aromáticas y **medicinales** como **la ruda**, **albahaca**, salvia, romero y orégano o plantas con flores llamativas (caléndula). El colegio donde se desarrolló esta temática poseía una huerta y por lo tanto se trabajó con un tema más específico relacionado con su disciplina. Esta es otra práctica que genera en los estudiantes una conciencia del cuidado del medio ambiente.

En tabla 1 se detallan los colegios y los distritos intervinientes, las actividades realizadas y los docentes que llevaron a cabo las mismas.

COLEGIO	PARTIDO	DOCENTE	TEMA DESARROLLADO
EEM N° 214 Francisco Muñiz	Monte Grande	Diego Arakaki Diego Pérez	Cultivos bajo cubierta, cultivos hidropónicos y nutrientes.
EEM N° 214 Francisco Muñiz	Monte Grande	Ing. Agr. Víctor Milicia	Producción de compost como alternativa para producir desechos orgánicos familiares.
EES N° 5 Rene Favaloro	Monte Grande	Ing. Jorge Calvo	Ensayo basado en un esquema comparativo de diferencias genotípicas de 2 poblaciones de aves (gallina doméstica común) pertenecientes a dos líneas de uso en producción avícola industrial.
Agrotécnico N° 1	Lomas de Zamora	Ing. Agr. Néstor Urretabizkaya	Control de plagas en huerta.
EEM N° 215	Canning	Ing. Agr. Ana Clara Sokolowski Med. Vet. Juan Matías Seif	Compostera, vivero forestal y huerta orgánica.

Tabla 1.

A pesar de ser opcional involucrarse en el Programa, un número considerable de estudiantes decidió formar parte y muchos de ellos lo hicieron con entusiasmo deseosos de completar la experiencia. No obstante, los resultados en Técnicas educativas solo se podrán evaluar a largo plazo. La participación de los alumnos fue variable, donde se puede observar algunos estudiantes con mayor grado de compromiso que otros. No obstante, en las cercanías del fin de ciclo se observó que el compromiso de los estudiantes decayó notablemente. Si bien es de esperar, se podría haber sostenido si más docentes hubiesen participado de la experiencia. Todas estas actividades fomentaron el trabajo grupal y la interacción entre los estudiantes, aprendieron lo que es seguir una consigna y se estimuló su independencia, los chicos pudieron obtener un producto final por sus propios medios. En todos los casos el resultado fue muy satisfactorio.

Estas actividades incrementan la motivación de los estudiantes, y les permite evaluar la importancia de completar sus estudios secundarios y sus condiciones para dedicarse profesionalmente a una carrera agropecuaria. Hay opiniones encontradas en Cuba: “De acuerdo con algunos directivos: Si bien reconocen que propician una cultura alimentaria y el conocimiento de las raíces, tradiciones y situación actual de la agricultura en Cuba y en el mundo, sienten que no logran, suficientemente, desarrollar los valores que potencia el trabajo con la tierra, por lo que se ven afectados los propósitos asociados a la formación vocacional y a la orientación profesional que ésta pudiera tener” (Companioni Turiño, 2006). Esta manera de interactuar genera sólidos pilares en relación a la toma de decisiones de los estudiantes secundarios, informándoles que cuentan con una universidad pública y gratuita cercana a su domicilio. Se menciona la oferta académica y se los atrae por carreras cercanas al ser humano desde tiempos remotos “La agricultura es la única fuente constante, cierta y enteramente pura de riqueza” (José Martí). Las actividades relacionadas al agro acompañan al ser humano desde que abandonó sus hábitos de cazador y/o recolector. Estas Temáticas, fue-

ron importantes pues en la mayoría de los casos es la primera vez que tomaban contacto con actividades de estas características. Es por eso que, previamente a su puesta en marcha, docentes de la FCA, brindaron una base de cada tema, con presentaciones en Power Point y demás materiales didácticos, con un acuerdo entre los Docentes de ambas Instituciones. Los esfuerzos se deben avocar a estimular las vocaciones tempranas en las carreras que se dictan en la FCA. Para mejorar la preparación de los estudiantes y la selección profesional, debemos comprometernos con un sistema de actividades en el trabajo de orientación profesional-vocacional (Larrondo Chacón, 2012). Scala et al. (2014) asocia la profesión con la vocación, a trabajar en lo que a uno le gusta pero con responsabilidad. En la elección de la carrera hay presencia de la vocación ya que se encuentra: el amor a la naturaleza, al campo, a la tierra, trabajar con placer contrastado con una visión de responsabilidad, de responder a la sociedad, el cuidado al medio ambiente y la producción de alimentos, asociado a una forma de querer vivir la vida de forma tranquila.

CONCLUSIONES

El conocimiento de las potencialidades del estudiante es importante para que los Docentes puedan establecer una relación de ayuda, y un proceso comunicativo, donde se apliquen recursos psicopedagógicos para que, de forma gradual, alcancen la independencia necesaria y demuestren interés hacia la profesión seleccionada, teniendo en cuenta la personalidad de cada estudiante, fruto de la unidad de lo cognitivo y lo afectivo. Si se logra unidad de acción entre escuela, familia y comunidad podremos despertar en los estudiantes el amor hacia carreras agropecuarias (Salas Batista, 2011). En mayor o menor medida todos reconocemos la importancia de la educación para mejorar la calidad de vida de las personas y las familias (Prause y Fernández López, 2014).

AGRADECIMIENTOS

Les agradecemos y mandamos nuestros saludos cordiales a todos los colegios que participaron, a los directivos que nos abrieron sus puertas y a los profesores que nos ayudaron. Así mismo, a las autoridades, a los docentes y alumnos de nuestra casa de estudios.

BIBLIOGRAFÍA

- Coll, C. 2001. Constructivismo y educación: concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje. En Coll, C. Palacio, J. y Marchesi, A. Psicología y Educación. Madrid: Alianza Editorial.
- CompanioniTuriño, B. 2006. Propuesta pedagógica para desarrollar la actividad agrícola, en la modalidad de agricultura urbana, en las escuelas secundarias básicas.
- Escribano, A. y Del Valle, A. 2008. El aprendizaje basado en problemas. Una propuesta metodológica en Ecuación superior. Narce, S.A. de Ediciones. ISBN 987-84-277-1575-25. Ministerio de Educación. Instituto Central de Ciencias Pedagógicas. Ciudad de La Habana.
- <http://www.bibliociencias.cu/gsd/collect/tesis/index/assoc/HASHd541.dir/doc.pdf>
- Larrondo Chacón, D. 2012 Actividades para la orientación profesional hacia las carreras agropecuarias. <http://www.monografias.com/trabajos94/actividades-orientacion-profesional>
- [carrerasagropecuarias/actividades-orientacion-profesional-carreras-agropecuarias.html](http://www.monografias.com/trabajos94/actividades-orientacion-profesional-carreras-agropecuarias.html)
- Martínez, S. M. 2009. Cambio de paradigma en la Facultad de Ciencias Médicas de Rosario. Argentina. Revista Cubana Educ. Sup Nº 2.
- Ministerio de Educación. Proyecto de Mejora de la Formación en Ciencias Exactas y Naturales en la Escuela Secundaria. Bases de la Convocatoria. Plan Plurianual 2013-2016. CABA.
- http://informacionpresupuestaria.siu.edu.ar/documentosspu/bases_de_convocatoria_2013-2016.pdf
- Pérez, M. C. 2008. Constructivismo pedagógico, Teorías y aplicaciones básicas. Editorial San Marcos. Lima. Perú. Primera edición: Alfaomega Grupo editor. México, mayo 2008. 173 pp.
- Prause, J. y Fernández López, C. 2014 Estrategias didácticas que permiten la integración del productor rural- universidad. V Congreso Nacional y IV Congreso Internacional de Enseñanza de las Ciencias Agropecuarias CABA. Buenos Aires.
- Salas Batista N., 2011 La formación vocacional agropecuaria en el séptimo grado de la ESBE Leonel Martí Corona, Edición electrónica gratuita en www.eumed.net/libros/2011a/930/

- Scala, E.; Mc Cormick, M.; Scala, C. 2014 Las representaciones sociales de alumnos de primer año de la Facultad de Ciencias Agrarias, UNLZ: ¿Por qué eligen la carrera? ¿Qué significa ser ingeniero? Y ¿en qué suponen se puede trabajar? “V Congreso Nacional y IV Congreso Internacional de Enseñanza de las Ciencias Agropecuarias” CABA.
- Seif, J.M y Martínez, G.P. 2014 Articulación Escuela Media Facultad: Temáticas en Talleres. V Congreso Nacional y IV Congreso Internacional de Enseñanza de las Ciencias Agropecuarias CABA.

Encuentros educativos expandidos: la cátedra abierta “investigación y creación en arte digital del Instituto Superior de Artes Visuales” como espacio abierto a la ciudadanía

*Tamayo Ysabel
Francisconi Alfonsina
Pujol Gabriela
Cabrera Yamila
Solé Lucila*

**Instituto Superior de Artes Visuales de la Facultad de Humanidades,
Artes y Ciencias Sociales de la UADER, en relación con UNL y UNR.**

RESUMEN

La Cátedra Abierta “Investigación y creación en Arte Digital” es una propuesta de extensión del Proyecto de Investigación y Desarrollo Plurianual “Producción de arte digital de estudiantes y docentes del Instituto Superior de Artes Visuales R. López Carnelli de la UADER: Infocartografías e infocuradurias”¹.

El Instituto Superior de Artes Visuales (ISAV) es el marco educativo especializado desde donde -a través de ciclos de conferencias, talleres y proyecciones- brindamos a la comunidad un contexto propicio para compartir abordajes y problemáticas respecto de la producción y circulación de arte digital.

Los principios que inspiran nuestra perspectiva extensionista y divulgadora se encuadran dentro de las ideas de que el cono-

cimiento debe ser *abierto* para ser usado y reutilizado; que la colaboración en la construcción y reelaboración del conocimiento debe ser fomentada explícitamente; que es necesario posibilitar la expansión de saberes que contribuyan a la educación ciudadana; y que la innovación educativa necesita comunidades de práctica y reflexión que aporten recursos educativos *libres*.

Lo *abierto* refiere entonces a una propuesta de formación universitaria que interpela e incluye la mirada de “los otros”, entendidos como aquellos sujetos interesados por el conocimiento pero que no habitan necesariamente el espacio universitario. Promovemos la relación de lo académico formal con la divulgación artística no formal. De este modo, el dialogo disciplinar resultante parte del reconocimiento de cierta vacancia dentro de la formación universitaria al incorporar otros espacios de producción y creación digital que circulan por fuera del ISAV interpelando la propia historia institucional. Así, diseñamos la integración de dos niveles: el *académi-*

¹ Dirigido por la Esp. Ysabel Tamayo y aprobado por Resolución UADER 021-15

co (dimensión didáctica traducida en la producción de material destinado a la difusión pública del arte digital y al trabajo en el aula abierta) y el de *divulgación masiva* (visibilización en la comunidad del arte digital por medio de nuestro sitio web: <http://arte-digital-uader.wix.com/batidadecocos>).

Dar cuenta de cómo pensamos y construimos la mirada sobre esta práctica artística significa poner en discusión la relevancia de problematizar al arte, las decisiones pedagógicas, las prácticas docentes y los modos de construir aprendizajes.

Es nuestra intención dar a conocer la producción de nuevas artes y medios de circulación así como también los modos artísticos de producción de sentido; las nuevas escenas y formatos de presentación del arte que habilitan la discusión epistemológica acerca de los modos de pensar las producciones.

El grupo de investigadorxs especializadxs en nuevas tecnologías proceden de diversas universidades tienen la tarea de arbitrar/instalar un diálogo público acerca de:

- Instrumentos de aproximación y curaduría de producciones de arte digital.
- Formas históricas de experimentación en arte digital
- Expansiones y emergentes del arte digital.

Nuestra propuesta de Cátedra Abierta “Investigación y creación en Arte Digital”² aborda en esta primera etapa en curso *la pedagogía en el mundo hipermedial, el Bioarte como experiencia interdisciplinaria, los desafíos de la “curaduría de frontera” y se enriquece en la consolidación de redes entre estudiantes/docentes/investigadores/artistas.*

INTRODUCCIÓN

“La verdadera prueba de una inteligencia superior es poder conservar simultáneamente en la cabeza dos ideas opuestas y seguir funcionando. Admitir, por ejemplo, que las cosas no tienen remedio y mantenerse sin embargo decidido a cambiarlas”.

Francis Scott Fitzgerald

Aristóteles consideraba que para ser buenxs ciudadanxs la persona debe proponérselo explícitamente asumiendo deberes y obligaciones que vinculan al individuo al interés público. El sentido de la democracia parte de un compromiso colectivo y la educación juega un papel crucial en el desarrollo de “lo ciudadano” en favor de la participación en/ una sociedad democrática. Las leyes no resuelven todos los problemas de los individuos; por ello, se proponen mecanismos que coadyuven a que el Estado, la familia, la escuela y la política se conviertan en ese vehículo para la formación ciudadana.

En estas circunstancias epocales, los procesos de la transmisión cultural han cambiado del mismo modo que lo han hecho las instituciones fundantes del entramado ideológico moderno. La tecnología y la producción de imágenes articulan la circulación de saberes e inciden en los procesos de comprensión, en las percepciones del grupo social. El sistema educativo no escapa de dicha lógica y en el imaginario colectivo asume una función imprecisa que conjuga con dificultad la tradición humanista, el ideal de igualdad de oportunidades y las escasas posibilidades estructurales de formar de acuerdo a los patrones de eficacia capitalista.

De este modo, importa investigar las relaciones de la Pedagogía y la política en tanto reorganización y redistribución de medios y recursos gnoseológicos, sensibles y artísticos de los que dispone el estado actual de la cultura, en función de alternativas de la sociedad posindustrial. La tarea debe estar situada en todos los ámbitos, potenciando la formación inicial y permanente de los educadores y contemplando la contribución de los medios de comunicación y las nuevas

² Aprobada por el Consejo Directivo de la FHAYCS UADER N° 1797 del 23 de noviembre de 2015

tecnologías. Una de las evidencias de la puesta en práctica de políticas educativas para la ciudadanía democrática se manifiesta en las propuestas de planes de estudio, en la organización escolar y en la educación no formal que propone.

Consideramos que una teoría política de la educación reclama una reflexión sobre el concepto de ciudadanía. Frente a las concepciones tradicionales de la ciencia política, en las últimas décadas han surgido posicionamientos críticos radicales acerca de las contradicciones del sistema democrático, como el caso de Cornelius Castoriadis y de Jacques Rancière, en Francia; al tiempo que desde la filosofía italiana, Giorgio Agamben y Roberto Esposito nos hablan de administración de animalidad para referirse a las condiciones de la sociedad contemporánea.

Por su parte, la pedagogía crítica surge como una mirada provocadora y como una herramienta válida para interpelarnos acerca de los sentidos de los procesos de educación y de construcción de ciudadanía. Lejos de la obsesión por la eficacia competitiva, los cambios requieren procesos sostenibles, democráticos y justos, inspirados en ciertos principios como la amplitud, la profundidad, la continuidad, la diversidad, la justicia, la disponibilidad de recursos y la conservación de la memoria. Los mismos merecen ser proyectados sobre diversas esferas de influencia recíproca entre la escuela y la comunidad, el sistema educativo en su conjunto y los movimientos sociales.

Posturas como las de Philippe Meirieu, Henry Giroux o la teoría de la estética relacional desarrollada por Nicolas Bourriaud, pueden aportarnos pistas alternativas en los discursos proyectados para una acción educativa y social desde la universidad. Todas las tecnologías han servido desde siempre para el empoderamiento de la ciudadanía y, es frente a las brechas tecnológicas, las brechas en la participación y la utilización de las tecnologías como herramienta por parte del poder, que surge el prosumidor, que conoce cómo se realizan los medios y las mediaciones y que es capaz de ejercer una ciudadanía vigilante ante acerca de las injusticias.

En las sociedades actuales, el prosumidor se comunica por contagio y en ocasiones puede parecer que este tipo de contagio de voces se realiza de forma espontánea. Es muy común comprobar cómo los usuarios de redes sociales y de otro tipo de participación mediática aprenden su uso de forma autodidacta y, nuevamente, por contagio. Es evidente que el uso de las diversas tecnologías puede ser una potente herramienta para el cambio, para la visibilización de ideas, opiniones y voces diferentes.

Nuestros acuerdos de trabajo respecto a “lo ciudadano”:

1. La ciudadanía es un constructo social no es natural.
2. La ciudad se piensa como el espacio social, cultural, económico, político en donde lo/as ciudadano/as participan.
3. Los derechos de las personas se manifiestan en un ejercicio efectivo que implica participar en la construcción de una identidad y de un orden político democrático. Hablar de derechos supone no sólo aludir a aquello que los ciudadanos poseen formalmente sino también las condiciones bajo las cuales los derechos ciudadanos se realizan efectivamente.
4. Lxs ciudadanxs se identifican con la posesión de derechos –civiles, políticos y sociales–, en consecuencia, el fenómeno de pérdida de ciudadanía se relaciona con la restricción de los derechos sociales y la pérdida de influencia en las políticas públicas.
5. La pertenencia a una burocracia de Estado es la garantía del reconocimiento de derechos ya que la ciudadanía se define como pertenencia a una comunidad política.
6. El ejercicio de la ciudadanía democrática consiste en cooperar en la construcción democrática. El absentismo electoral, la corrupción, el fraude, la apatía

con respecto a los problemas comunes de la sociedad, la falta de debate público o de organización ciudadana son síntomas de que el individuo no se siente ciudadano.

7. Ejercer la ciudadanía se aprende través de procesos de comprensión e interpretación de lo que ocurre, de cómo ocurre y por qué y se aprende con otro/as.

DISEÑAR LA EDUCACIÓN EXPANDIDA: DEL PROCESO DE INVESTIGACIÓN A LA CREACIÓN DE UNA CÁTEDRA ABIERTA SOBRE ARTE DIGITAL

Al proponer la Cátedra Abierta subrayamos los principios marco de nuestro proyecto de investigación (PIDA) “Producción de arte digital de estudiantes y docentes del Instituto Superior de Artes Visuales R. López Carnelli de la UADER: *Infocartografías e infocuradurias*”, de manera de potenciar la educación expandida en sus ofertas académicas mediante un enfoque interdisciplinar democrático y globalizador del conocimiento.

Considerando las reflexiones de este equipo acerca de la educación expandida para la construcción de ciudadanía mencionadas más arriba, explicitamos los principios que inspiran nuestra perspectiva extensionista y divulgadora. La misma se encuadra en las convicciones de que el conocimiento debe ser abierto para ser usado y reutilizado; debe fomentarse la colaboración en la construcción y reelaboración del conocimiento desde la academia; es necesario posibilitar la expansión de conocimientos que contribuyan a la educación ciudadana y, por último; la innovación educativa precisa de comunidades de práctica y de reflexión que aporten recursos educativos libres.

Dicho esto, la cátedra abierta se expresa y se construye como un *encuentro educativo expandido* ya que la experiencia de clases abiertas busca sumar un nuevo modo –al menos para nosotros- en que artistas/ profesores/estudiantes/ciudadanos/investigadores interactúan con el conocimiento específico sobre arte digital.

Es nuestro afán, a su vez, enriquecer la vida sociocultural de la Universidad y de la comunidad a través del desarrollo de nuestro marco de extensión universitaria que busca generar un espacio de encuentro de los actores del arte desde una mirada amplificada y democratizadora de los saberes que surgen y circulan dentro del mundo académico. En efecto, buscamos en nuestra propuesta de cátedra abierta que los actores se encuentren en un diálogo fluido de manera de establecer una plataforma conceptual básica, capaz de estimular la participación ciudadana en los temas vinculados al arte y las nuevas tecnologías. Entendemos que esta instancia sólo tiene *sentido denso* si se trata de una participación con *consistencia técnica* que sea fruto del conocimiento de las razones que orientan estas experiencias. El destinatario de la comunicación es el público con incidencia educativa, constituido por profesores, estudiantes, pasantes, tesisistas, becarios, comunicadores sociales, incluyendo organizaciones comunitarias, así como público en general formado por el *conjunto no especializado* de la comunidad, tenga o no preocupación previa por la cuestión del Arte mediado por tecnologías.

En lo que refiere a la propuesta pedagógica, el carácter abierto de esta cátedra expande, la propuesta de formación universitaria a la mirada de los otros que producen, que intervienen en lo digital. Entendemos que es justamente esto lo que profundiza el sentido político de la propuesta educativa y el desafío insoslayable de hacer pública un espacio de enseñanza. Dar cuenta de cómo pensamos y construimos la mirada sobre el arte digital significa también poner en discusión la relevancia de problematizar al arte en el nivel superior, y con él a las decisiones pedagógicas, las prácticas docentes y los modos de construir aprendizajes.

(NO) CIERRE

Propugnamos en la universidad una “cultura donde el pensamiento sea parte del aire” como señala el profesor David Perkins (1997) y adherimos a la idea de que el principal desafío de la educación de hoy son las “escuelas inteligentes” que día a día “se mantienen atentas a todo posible progreso en el campo de la enseñanza y del aprendizaje”. Nuestra creatividad nace de un fuerte compromiso político.

Sabemos que toda creación tiene un valor y un contenido político y, en consecuencia, buscamos resituar los roles en juego y reflexionar sobre las prácticas originadas en el contexto de la sociedad de conocimiento. Como docentes /investigadores /extensionistas /artistas /diseñadores /eternos estudiantes, buscamos un sólido puente en las fronteras líquidas de las universidades para un proyecto cooperativo y participativo en un mundo para todo/as.

BIBLIOGRAFÍA

- EISNER, E. (1995) *Educación la visión artística*. Ed. Paidós Barcelona.
- JACOBO, M. y otros (2012). “Poéticas de las nuevas tecnologías: prácticas estéticas en el continuum real-virtual”. Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba.
- JONAS, H. (1995). *El principio de responsabilidad. Ensayo de una ética para la civilización tecnológica*. Madrid, Herder.
- MEIRIEU, Philippe (2006). “El significado de educar en un mundo sin referencias”. Conferencia. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación :http://www.me.gov.ar/curriform/publica/meirieu_final.
- PERKINS, D. (1997). *La escuela inteligente*. Barcelona, Gedisa.
- SANDOVAL, Y. & AGUADED, J.I. (2012). Nuevas audiencias, nuevas responsabilidades. La competencia mediática en la era de la convergencia digital.
- SAUTTI, C. y otros (2012). “El arte generativo en las Artes Multimediales”. Área Transdepartamental de Artes Multimediales. Universidad Nacional de La Plata.
- SCHÖN, D. (1987) *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*, Barcelona, Paidós Iberica, Temas de Educación.
- TAMAYO, Ysabel (2014). “Flexibilidad curricular en la educación superior. Una experiencia desde Argentina”. *Espacio diseño*, 224, México: Universidad Autónoma Metropolitana, 42-47.

La ciencia en la vida cotidiana estrategias para la articulación con la escuela secundaria

*Alonso, Liza
Castillo, Marcela*

**Instituto de Ciencias de la Salud
Universidad Nacional Arturo Jauretche**

RESUMEN

Las prácticas de extensión que se describen en el presente trabajo se enmarcan dentro del Proyecto de Mejora en la Formación en Ciencias Exactas y Naturales en la Escuela Secundaria, perteneciente a la Universidad Nacional Arturo Jauretche (UNAJ). Este Proyecto ha comenzado a ejecutarse en el año 2014 y culmina en 2016; se describen las actividades realizadas durante este período por docentes y alumnos de Química I, asignatura perteneciente al primer año de la carrera de Bioquímica.

La propuesta llevada a cabo tuvo dos objetivos principales. Por un lado, favorecer la inclusión educativa y social de los alumnos a la vida universitaria durante el primer año de la misma a partir de estrategias de enseñanza motivadoras. Paralelamente, acercar a los estudiantes del nivel secundario a las actividades que se realizan en la UNAJ así como también establecer una red de interacción institucional que permita intercambiar experiencias y contribuir al mejoramiento del trabajo áulico futuro.

Dichas actividades se planificaron en dos etapas, en principio se buscó iniciar la formación de los alumnos de Química I como futuros divulgadores de actividades científicas durante su posterior quehacer profesional. Con esta intención, los alumnos fueron los encargados de organizar e implementar

en Escuelas del Nivel Medio talleres vinculados con los contenidos de la asignatura y con aquellos de las materias pertenecientes a esta área disciplinar en los Diseños Curriculares de la Provincia de Buenos Aires. Dichos talleres incluyeron en todos los casos trabajo experimental realizado con materiales de bajo costo y contextualizado en aspectos vinculados con la vida cotidiana.

En segunda instancia, y considerando que las tareas planificadas permitieron construir un espacio de articulación, vinculación y diálogo con el Nivel Educativo Medio, se les propuso a algunas de los docentes de las Escuelas visitadas que concurren con los estudiantes a la UNAJ, organizando actividades de interés para los asistentes. Como fue el caso de la visita de los alumnos de 7° año de la orientación Química de la E.E.T N° 2 de Florencio Varela, que participaron de un taller de análisis en aguas organizado por docentes y alumnos de la cátedra de Química I.

Asimismo, los alumnos de distintas Escuelas Secundarias participaron en un taller organizado y realizado en el marco de la Semana de la Energía en mayo de 2016. Se gestionó la realización de un taller de capacitación para docentes de Escuelas Secundarias y alumnos de la UNAJ sobre Cristalografía y crecimiento de Cristales, que fue dictado por miembros del Equipo de divulgación de la Asociación Argentina de Cristalografía, en junio de 2016.

Finalmente, entendemos que participar en este proyecto fortaleció y fortalece la relación entre docentes y alumnos de la cátedra, pues los estudiantes de Química I participaron y participan activamente de todas las instancias planificadas. Entendemos que hemos logrado cumplir con los objetivos planteados y que los vínculos establecidos con las Escuelas Secundarias nos permitirán en el futuro seguir realizando actividades que propicien una mejora en las prácticas educativas del conjunto de los participantes del Proyecto de articulación.

OBJETIVOS

- Fortalecer la enseñanza de las ciencias naturales con estrategias didácticas basadas en la implementación de trabajos prácticos experimentales en el espacio áulico.
- Promover el acercamiento y la interacción de la Universidad con la Escuela Secundaria.
- Participar de un proyecto que vincula a diferentes actores dentro de UNAJ.
- Reafirmar y concientizar en los alumnos participantes la noción del trabajo interdisciplinario y solidario con vista a su futura práctica profesional y del aprendizaje como un proceso constante e inacabado.

METODOLOGÍA

En el marco del Proyecto de Mejora de Formación en Ciencias Exactas y Naturales en la Escuela Secundaria, perteneciente a la Universidad Nacional Arturo Jauretche (UNAJ), la cátedra de Química I propuso realizar una serie de actividades considerando la participación de alumnos extensionistas y las Escuelas Secundarias integrantes del mismo.

Dichas actividades se planificaron en dos etapas, en principio los alumnos fueron los encargados de organizar e implementar en Escuelas del Nivel Medio talleres vinculados con los contenidos de esta asignatura incluyendo en todos los casos trabajo experi-

mental y que estén relacionados también con aquellos de las materias pertenecientes a esta área disciplinar en los Diseños Curriculares de la Provincia de Buenos Aires. Para la planificación hubo encuentros con docentes integrantes del proyecto y se probaron las experiencias propuestas antes de ser realizadas en las Escuelas Secundarias. Se concurrió a varias escuelas de la región de Berazategui, Quilmes y Florencio Varela.

En segunda instancia, y considerando que las tareas planificadas permitieron construir un espacio de articulación, vinculación y diálogo con el Nivel Educativo Medio, se les propuso a algunas de las Escuelas visitadas que concurren con los estudiantes a la UNAJ, organizando actividades de interés para los asistentes. Como fue el caso de la visita de los alumnos de 7° año de la orientación Química de la E.E.T N° 2 de Florencio Varela, que participaron de un taller de aguas organizado por docentes y alumnos de la cátedra de Química I.

Asimismo, se participó en actividades realizadas en la UNAJ vinculadas con este proyecto, como fue la organización y realización de un taller en el marco de la Semana de la Energía que se realizó en Mayo 2016, en este caso además de alumnos de Escuelas Secundarias participaron alumnos del plan Fines de la UNAJ. La propuesta fue interactiva donde además de realizar la experiencia los asistentes plasmaron sus ideas previas sobre la energía en láminas que fueron discutidas durante una puesta en común. El encuentro terminó con la visualización de un video donde se clarificaban muchos de los conceptos discutidos previamente.

Por último, se gestionó la realización de un taller para docentes de Escuelas Secundarias y alumnos de la UNAJ sobre Cristalografía y crecimiento de Cristales, que fue dictado por miembros del Equipo de divulgación de la Asociación Argentina de Cristalografía, en junio de 2016. Este tipo de actividades tiene un gran valor formativo porque se incentiva a docentes a realizar otro tipo de experiencias con los alumnos.

CONCLUSIONES

Se pueden analizar las conclusiones en diferentes niveles, debido a que se trata de un Proyecto en el que intervienen múltiples actores con varios propósitos.

Considerando a los alumnos, se valoró la importancia del trabajo experimental en el aula, en todas las dimensiones que lo caracterizan: su planificación, realización y discusión de los resultados obtenidos. De esta manera se acercó a los alumnos a una mejor interpretación de lo observado, esto fue enriquecedor tanto para los alumnos extensio-nistas de Química I como para los alumnos de las Escuelas secundarias a las que se llevó la experiencia.

Si se coloca el foco en las Escuelas Secun-darias, la realización de estas experiencias en los colegios intervinientes en el proyec-to permitió acercar la propuesta de la UNAJ a los mismos, así como despertar el interés y la motivación de sus alumnos, que puede determinar la elección de nuestra casa de es-tudios en el futuro, o por lo menos dar a co-nocer la propuesta educativa.

En cuanto a los docentes de Química I, la propuesta permitió trabajar con diferentes integrantes de la UNAJ en una propuesta in-terdisciplinaria, conocer las actividades que realizan otros compañeros y su impacto en la práctica educativa permite ampliar la pro-puesta propia así como evaluar conjunta-mente las acciones planteadas en tanto todas contribuyen a mejor la calidad educativa.

RESULTADOS LOGRADOS

Se entiende que participar en este proyecto fortaleció y fortalece la relación entre docen-tes y alumnos de la cátedra, pues los estudian-tes de Química I participaron y participan activamente de todas las instancias plani-ficadas. Entendemos que hemos logrados cumplir con los objetivos planteados y que los vínculos establecidos con las Escuelas Secun-darias nos permitirán en el futuro seguir rea-lizando actividades que propicien una mejora en las prácticas educativas del conjunto de los participantes del Proyecto de articulación.

BIBLIOGRAFÍA

- Alonso, L. & Castillo, M. (2015) La experimentación: puente articulador entre niveles educativos. *Anales de la Asociación Química Argentina – The Journal of the Argentine Chemical Society*, 102(Enero- Diciembre 2015) 01-021. (AQA – ISSN 1852-1207)
- Cañal, P. (2012) El desarrollo de la competencia científica demanda y produce actitudes positivas hacia la ciencia y el conocimiento científico. En Pedrinaci, E. (coord.), Caamaño, A., Cañal, P. & de Pro, A. *11 ideas clave. El desarrollo de la competencia científica*. Barcelona: Graó.
- Gil Pérez, D., Macedo, B., Martínez Torregrosa, J., Silfredo, C., Valdés, P., Vilches, A. (comps.) (2005) ¿Cómo promover el interés por la cultura científica? Una propuesta didáctica fundamentada para la educación científica de jóvenes de 15 a 18 años. Santiago de Chile: Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe OREALC/UNESCO.
- González Aguado, M.E., Artigue Alonso, B., Lozano Martínez, M.T., Markina Galíndez, M.C. & Mendizábal Uliarte, A. (2013) *84 experimentos de química cotidiana en secundaria*. Barcelona: Graó.
- Mutio Rico, A.M., López Suero, C., Venegas Barrera, L.M. & Segal, R. (2010) *Aprendiendo química gota por gota*. México: Cengage Learning.

La pro-vocación de integrar docencia, investigación y extensión

La experiencia del centro de Orientación Vocacional Ocupacional de la Facultad de Psicología de la UNLP

*Esp. Rita Teresita Chá
Psic. Cristina Quiles*

Facultad de Psicología - Centro de Orientación Vocacional Ocupacional Universidad Nacional de La Plata

RESUMEN

Nos proponemos comunicar el proceso de crecimiento, jerarquización e inserción curricular de la extensión, a partir de experiencias que venimos realizando con distintos matices a partir de la creación en el año 1993 del Centro de Orientación Vocacional Ocupacional, dependiente de la Secretaría de Extensión de la Facultad de Psicología de la UNLP., focalizando asimismo, en los modelos de gestión institucional que se han sostenido a través de los años y se han consolidado producto del crecimiento de la propia Facultad y el interés creciente sobre la orientación para jóvenes alumnos y recientes graduados de la misma.

En estos últimos años, con la importancia y relevancia otorgada a la extensión en el marco de las políticas universitaria y como resultado de distintas estrategias y dispositivos que la propia institución se ha ido dando, es posible reconocer un camino de prácticas extensionistas que permiten, cada vez más claramente, articular esta función con las de docencia e investigación en la especialidad

Nos proponemos presentar básicamente aspectos tales como: 1) la manera en que se configura la articulación de los espacios de docencia, extensión e investigación, 2) los efectos que dicha articulación produce en la formación de grado y pos grado, formando parte del desarrollo curricular; 3) el impacto pedagógico que tienen en la formación de los alumnos las prácticas de extensión.

Es el Centro de Orientación Vocacional Ocupacionales el lugar de trabajo que posibilita la concreción de estas articulaciones en las áreas de DOCENCIA (de grado: Cátedras de Orientación Vocacional; y de pos-grado: Carrera de Especialización en Orientación Educativa y Ocupacional en ámbitos individuales, institucionales y comunitarios) INVESTIGACIÓN (Programa de Incentivos de la Secretaría de Políticas Universitarias y Secretaría de Ciencia y Técnica de la UNLP) y EXTENSIÓN (Servicio a la Comunidad, con programas propios y otros acreditados por la Secretaría de Extensión de la UNLP, Centro de Extensión a la Comunidad de la Facultad de Psicología y/o Convenios Interinstitucionales), en la temática de la ORIENTACIÓN y su relación con el mundo de la Educación, el Trabajo, la Salud y las Políticas Sociales.

Contar con este espacio como un lugar concreto de trabajo (ya que el Centro posee sede propia), no sólo jerarquiza a la propia Facultad de Psicología a partir de los distintos programas y proyectos que se implementan, sino que presenta condiciones de posibilidad extraordinarias para la realización de múltiples actividades extensionistas, permitiendo la formación de alumnos y graduados de la carrera. Asimismo, ha facilitado el trabajo interdisciplinario, con profesionales procedentes de otras unidades académicas, con organizaciones escolares y sectores diversos de la comunidad con quienes nos vinculamos a través de las distintas propuestas de trabajo en extensión, de las Prácticas Profesionales Supervisadas a través de la Cátedra y las investigaciones de las que se desprenden múltiples transferencias en diferentes contextos

Como institución señera en este pilar de la Universidad, aspiramos a debatir y presentar resultados y conclusiones de estos procesos de expansión de prácticas extensionistas al tomarlas curricularmente como fuente de producción de conocimientos, tanto en Docencia como en Investigación.

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo tiene el objetivo de comunicar el proceso de crecimiento, jerarquización e inserción curricular de la extensión, a partir de las experiencias que se realizan en el CENTRO DE ORIENTACIÓN VOCACIONAL OCUPACIONAL DE LA FACULTAD DE PSICOLOGÍA de la UNLP.

Desde su creación en el año 1993, como Área de Orientación de la Facultad de Humanidades - de dónde dependía la carrera de Psicología- hasta la actualidad, un sinnúmero de circunstancias, favorecieron su expansión y le fueron otorgando un lugar de relevancia en esta tan importante dimensión del quehacer universitario que es la Extensión.

Resulta imposible hablar de la situación actual, sin recuperar las diferentes etapas que el Centro ha transitado, ya que en su propio devenir histórico, se hallan las razones de su importancia actual.

Merecen ser destacadas particularmente algunas señas que hicieron posible este crecimiento gradual y sostenido:

- la firme decisión de su Directora Fundadora la Dra. Mirta Gavilán, que desde su creación, lo entendió como un espacio articulador de conocimientos y prácticas en docencia, investigación y extensión;
- un sostenido trabajo y jerarquización de la Orientación a través de la producción en investigación, las intervenciones en docencia y las primeras experiencias extensionistas, que fueron generando otras representaciones sociales y comunitarias acerca de la complejidad de esta especialidad de la psicología;
- un equipo de Cátedra con fuerte identidad académica y deseos de crecer también en las dimensiones investigativas y extensionistas, que sostiene estos procesos de expansión en forma duradera y permanente;
- las decisiones políticas dentro de la Universidad de generar mejores condiciones para el trabajo en extensión, así como una jerarquización de la actividad a partir de un mayor reconocimiento institucional;
- la concreción de la creación de la Facultad de Psicología en el año 2006, que constituyó un factor verdaderamente determinante en este proceso de desarrollo que intentamos comunicar.

Una breve reseña de nuestra historia, indica que en el año 1992 se presenta a las autoridades de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Unidad Académica a la que pertenecía en aquellos años nuestra carrera, el proyecto de creación del Centro de Orientación Vocacional como propuesta de extensión universitaria a partir de la Cátedra de Orientación Vocacional. En el año 1993, la Facultad de Humanidades, a través de la Secretaria de Extensión, aprueba el proyecto iniciando las actividades como área de Orientación Vocacional. Posteriormente y debido a las actividades integradas de docencia, investigación y extensión que fuimos desarrollando, pasó a denominarse -por Resolución

52/02 del Honorable Consejo Académico de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación-: Centro de Orientación Vocacional Ocupacional.

A partir del año 2006, con la creación de la Facultad de Psicología, el Centro queda dentro del ámbito de nuestra unidad académica y pasa a depender de la Secretaria de Extensión, circunstancia que contribuye a su expansión.

EXPANSIÓN Y JERARQUIZACIÓN ACADÉMICA DE LA EXTENSIÓN CON SENTIDO INTEGRAL

Pensar y hacer extensión universitaria, implica abordarla desde dos dimensiones que son indispensables para que se produzca el encuentro dialógico de saberes y el compromiso social.

La dimensión externa, es decir poner a la Universidad al servicio de la comunidad a la que pertenece y a la cual se debe, brindando los conocimientos que se producen en su ámbito al servicio de la misma.

La dimensión interna de la propia Universidad/Facultad, generando inquietudes en la comunidad académica que le otorgue sentido social a sus producciones y conocimientos, lo que es un desafío propio de la docencia y la investigación.

Es en esta intersección de encuentro de lo externo y lo interno, donde se producen transformaciones en ambas dimensiones.

Por este motivo, es intención de este trabajo, centrarnos en algunas experiencias y reflexiones vinculadas a los siguientes aspectos:

1. la manera en que configuramos la articulación de los espacios de docencia, extensión e investigación a partir del Centro de Orientación Vocacional Ocupacional;
2. los efectos que dicha articulación produce en la formación de grado y posgrado formando parte del desarrollo curricular;

3. el impacto social, ético y profesional, que tienen en la formación de los alumnos de grado y pos-grado, las prácticas extensionistas y el compromiso con las mismas;
4. los distintos programas y proyectos que se implementan en el Centro de Orientación Vocacional Ocupacional que lo convierten en un verdadero espacio de formación en extensión;
5. y la biografía institucional del Centro de Orientación Vocacional Ocupacional que da cuenta de relaciones consolidadas y en construcción, con distintas organizaciones y actores sociales de la comunidad próxima y ampliada, así como el crecimiento de las relaciones intra e interinstitucionales que favorecen el sostenimiento de redes hacia afuera y hacia el interior de la propia UNLP.

1.- Modos de configurar la articulación de los espacios de docencia, extensión e investigación a partir del Centro de Orientación Vocacional Ocupacional

Desde la docencia de grado y posgrado: enseñamos, aprendemos, alentamos, comunicamos, demostramos, ejercitamos, escuchamos a los alumnos de grado en sus expectativas de acercarse a las especialidades de la psicología, como lo es la Orientación. Los alumnos toman contacto con la materia en el último año de la carrera de grado o se especializan en la temática con la Carrera de Especialización en Orientación Educativa y Ocupacional. Se presenta con una concepción amplia, integral y de carácter preventivo, lo cual genera nuevas miradas y amplía el horizonte de trabajo de los futuros psicólogos, y permite articulaciones diversas en caso de los que aspiran a la especialidad. Contribuye, además, a desarrollar inquietudes e intereses en prácticas vinculadas a las tareas preventivas y sociales de carácter institucional y comunitario enriqueciendo y ampliando el quehacer del psicólogo.

En el proceso de formación que realizan los alumnos a través de nuestra práctica como docentes de grado y/o posgrado, la compren-

sión y gestión de diferentes intervenciones orientadoras, constituye el sentido y la finalidad fundamental de los trabajos de campo de la cátedra, a través de las Prácticas Profesionales Supervisadas, o del Practicum en la carrera de posgrado

En las prácticas de grado se prioriza el abordaje grupal/ institucional de la Orientación al interior del sistema educativo formal. La propuesta pedagógica de la cátedra en su conjunto contribuye a introducir paulatinamente al alumno en las actividades de investigación y en el conocimiento y significación que tiene la tarea de extensión universitaria, a través de las distintas oportunidades de aprendizaje y participación que se les ofrece. Asimismo, tienen la oportunidad de desarrollar procesos específicos de orientación con modalidad individual, debidamente supervisados.

En las prácticas de posgrado, se realizan en diferentes ámbitos priorizándose aquellas en las que el profesional/alumno se desempeña en el momento de hacer la especialización, contribuyendo de esta manera a una clara integración de la práctica con la teoría que la sustenta.

Desde la investigación: se generan nuevos conocimientos sobre la temática de la orientación y es posible integrar a los alumnos de grado y de posgrado que manifiestan interés por esta actividad a partir de informarlos y convocarlos a participar de las mismas. Las investigaciones que se desarrollan forman parte del cronograma anual de actividades de la Cátedra o de los Seminarios de la carrera de especialización, por lo tanto los alumnos toman conocimiento de los trabajos que se desarrollan en las mismas y la forma en que ellos pueden contribuir. Es importante señalar que en todos los proyectos desarrollados se van presentando propuestas de transferencia para extensión.

Desde la Extensión: a través de los diferentes programas del Centro de Orientación Vocacional Ocupacional, de las prácticas profesionales supervisadas en la cátedra de Orientación Vocacional, del espacio del Practicum de la carrera de Especialización en Orientación y de los Programas de Extensión acredi-

tados por nuestra Universidad y/o el Centro de Atención a la Comunidad de la Facultad de Psicología, se ofrecen diferentes alternativas para la formación e incorporación de alumnos a las actividades de extensión.

2.- Efectos de la articulación Docencia Investigación y Extensión en la formación de grado y posgrado como parte del desarrollo curricular

Como adultos formadores tenemos responsabilidades académicas, personales y sociales en la educación y formación de las nuevas generaciones.

Creemos en la trascendente misión de lo educativo en la formación de profesionales con compromiso ético y social.

Alentar, comprometer, desarrollar pasión por el trabajo que se elija, es esencial y responsabilidad del ser docente en la Universidad.

Los jóvenes con los que trabajamos, necesitan y tienen derecho a experiencias de formación que los ayuden a pensar, a reflexionar, sentir y analizar no sólo las concepciones académico-científicas, sino también aquellas personales y sociales que los vayan formando como ciudadanos comprometidos con el tiempo histórico que les toca vivir. De ahí la importancia y el significado que le asignamos a la tarea de extensión que realizamos.

En el caso particular de la formación de grado, durante nuestras actividades docentes, observamos a los jóvenes que muestran un especial interés en la Orientación y los invitamos a incorporarse a distintas propuestas de trabajo. Asimismo y en función de que permanentemente conversamos con ellos sobre nuestras actividades extensionistas, muchos solicitan su incorporación al Centro de Orientación en forma espontánea. De esta manera y aun siendo alumnos, muchos –y cada vez más- comienzan a participar y concurrir a nuestra sede de trabajo.

Dentro de la formación de grado hemos ofrecido un seminario optativo denominado “Estrategias de Información Orientada” que les

permite comenzar a ser parte del equipo del Centro, incorporándose al servicio de información, que es un programa abierto y gratuito a la comunidad. Transitar la vida institucional del Centro, hace que en muchos casos, se produzca un alto grado de fidelización a la actividad en el campo de la Orientación. Es así como un alto porcentaje de alumnos continúan una vez graduados y permanecen desempeñándose como profesionales en las diversas actividades del Centro, de la Cátedra y en los proyectos de Investigación y Extensión realizando además su formación de posgrado en la especialidad. Como alumnos se incorporan como voluntarios a los Programas de Extensión acreditados, como adscriptos a la Cátedra y se inician como auxiliares en nuestras investigaciones. En todos los casos y antes de la finalización de su trayecto de grado se les ofrece un espacio y un lugar de formación que contribuye a tramitar de manera más saludable el egreso universitario y la orientación de su carrera, ya que se encuentran en el momento de realizar nuevas elecciones.

La incorporación de los alumnos a las diferentes actividades, supone su participación en los procesos de capacitación y de trabajo que se realizan para cada actividad que se desarrolla.

3.- El impacto social, ético y profesional de las prácticas extensionistas y el compromiso con las mismas

La práctica extensionista tiene el poder de situar a los alumnos en un escenario diferente al cotidiano de los muros de la academia, con todas las potencialidades y desafíos que ello implica.

La experiencia de contacto con la realidad de la comunidad es una verdadera situación de aprendizaje y posibilita su articulación con los objetivos programáticos.

La vinculación solidaria entre ellos (agentes universitarios) y la comunidad, desarrolla valores propios de la ciudadanía y favorece una formación integral y comprometida con lo social. Constituye además una posibilidad para formarse en la ética de la solidaridad y la parti-

cipación, que mucho tiene que ver con el desarrollo pedagógico entendido como propuesta de formación integral, ampliando el espacio de formación fuera del ámbito académico.

El trabajo en extensión brinda la posibilidad y oportunidad de otorgar nuevos sentidos a sus aprendizajes, propiciando su inserción en el mundo laboral al experimentar, promover y fortalecer la capacidad de trabajar en equipo, desarrollar la iniciativa personal, afrontar la resolución de problemas y el desarrollo de otras competencias fundamentales para su futuro desempeño.

La formación de los alumnos en la práctica extensionista requiere por parte del docente:

- Una fuerte disposición al acompañamiento de los estudiantes, para que se produzcan nuevos aprendizajes a partir de la reflexión sobre la propia práctica.
- Acciones permanentes de estimulación y reconocimiento a las tareas que desarrollan resaltando su importancia social y de contribución al bien común.
- Una actitud comprensiva y propuestas alternativas de trabajo frente a dificultades de disponibilidad que a veces presentan los alumnos.

Es un verdadero orgullo para nuestro equipo constatar año tras año, el crecimiento del número de alumnos interesados por las prácticas extensionistas, que finalmente terminan siendo mucho más integrales al despertar también interés por las investigativas y docentes, haciendo impacto en su propia subjetividad como futuros profesionales.

Una propuesta similar se configura para los alumnos que transitan su formación de posgrado, ya que el Centro de Orientación Vocacional Ocupacional con sus espacios de participación, sus programas y proyectos, es el lugar de práctica de los profesionales que cursan la especialización.

4.- Programas y proyectos del Centro de Orientación Vocacional Ocupacional y la formación en extensión

“La Extensión Universitaria se define como la presencia e interacción académica mediante la cual la Universidad aporta a la sociedad -en forma crítica y creadora- los resultados y logros de su investigación y docencia, y por medio de la cual, al conocer la realidad nacional, enriquece y redimensiona toda su actividad académica conjunta.” (UNLP Plan Estratégico 2014-2018)

Desde su creación el Centro de Orientación ha trabajado al servicio de la comunidad y en la actualidad ha crecido enormemente en su área propiamente extensionista.

Hoy las actividades del centro se encuentran claramente incluidas en dos grandes áreas al servicio de la comunidad, con una tercera que constituye un soporte para la totalidad de sus programas y proyectos. En cada una de ellas, se prioriza el aspecto formativo y de supervisión.

1.- Un área que denominamos **ASISTENCIAL**, con Programas arancelados institucionalmente por la Facultad de Psicología

Dentro de ella hay

- *Programas Activos y de Demanda Permanente:*
 1. Procesos de Orientación Vocacional Ocupacional con modalidad grupal o individual
 2. Procesos de ReOrientación Vocacional, con modalidad grupal o individual
- *Programas de Demanda Variable*
 1. La mujer de hoy: en búsqueda de nuevos proyectos
 2. Orientación de la Carrera.
 3. Orientación Vocacional Ocupacional para Adultos.
 4. Supervisión a Orientadores.

Esta área cuenta a partir del presente año con un cargo de SUPERVISOR/ FORMADOR.

PARA EL ÁREA DE ASISTENCIA con designación que se paga con RECURSOS PROPIOS, o sea los generados por los trabajos de ASISTENCIA, que es el responsable de los procesos de capacitación y supervisión de todos los programas de la misma. Hasta el presente, siempre se tuvo en cuenta esta condición de contar con un referente, pero se formalizó recién en el presente período, teniendo en cuenta la enorme cantidad de actividades y profesionales que se desempeñan en la misma.

2.- Un área que denominamos de **EXTENSIÓN**, con Programas y Proyectos subsidiados

Dentro de ella hay

- *Programas Activos y de Demanda Permanente:*
 - a. PUERTAS. Orientación Vocacional Ocupacional para escuelas de gestión estatal
Subsidiado por la Facultad de Psicología
 - b. VOLVER A MIRAR. ReOrientación Vocacional para alumnos de la UNLP
Subsidiado por la Secretaría Académica de la UNLP
- *Programas de Demanda Variable*
 - a. Orientación Vocacional Ocupacional Modalidad Intensiva
Subsidiado por convenios (Con municipios de la Provincia de Buenos Aires. asociaciones profesionales, sindicatos, instituciones educativas, fundaciones y empresas)
 - b. Preparación para el Retiro
Subsidiado por convenios (Con asociaciones profesionales, sindicatos, fundaciones y empresas)

- *Otros Programas con participación de docentes de la cátedra, profesionales y alumnos pasantes del Centro de Orientación*

- a. Equidad y Orientación: el desafío de una propuesta” Programa acreditado por la UNLP y la Facultad de Psicología, destinado a escuelas de gestión estatal de los distritos de La Plata, Berisso y Ensenada.

Financiado por UNLP de 2005 a 2011. Financiado por Fundación Florencio Perez de 2009 a la actualidad

- b. Equidad y Orientación: el desafío del **SEGUIMIENTO DE LOS EGRESADOS**” Programa acreditado por la Facultad de Psicología, destinado a los alumnos participantes en el Programa anterior

Financiado por Fundación Florencio Perez de 2010 a la actualidad

- *Proyectos de Extensión realizados desde el Centro de Orientación Vocacional, con participación de profesionales y alumnos*

- a. Andando Caminos: Estrategias de acompañamiento desde la Orientación.

Año 2012. Acreditado y subsidiado por CENTRO DE ATENCIÓN A LA COMUNIDAD

- b. Enlazando Oportunidades: Redes laborales para los jóvenes de Abasto

Año 2012. Acreditado y subsidiado por CENTRO DE ATENCIÓN A LA COMUNIDAD

- c. El Oficio de Acompañar. Escuela Universitaria de Oficios

Año 2013. Acreditado y subsidiado por CENTRO DE ATENCIÓN A LA COMUNIDAD

- d. Volver a Elegir. Elaboración de proyectos para jóvenes privados de su libertad

Año 2013. Acreditado y subsidiado por CENTRO DE ATENCIÓN A LA COMUNIDAD

Año 2016. Acreditado por Sec Ext. UNLP

- e. Rezarpar. Acreditado por la Facultad de Psicología y en convenio con Dirección de Infancia y Adolescencia de la Municipalidad de La Plata. Año 2015

Cada uno de los proyectos y programas del área, tiene su propio referente y coordinador de la capacitación.

3.- Una tercer área que denominamos **INFORMACIÓN ORIENTADA**. Soporte para la totalidad de los proyectos y programas que se llevan adelante.

Es un programa gratuito abierto a la comunidad. Funciona en forma permanente de Lunes a Viernes en una importante franja horaria. Se sostiene con Recursos propios que se generan a partir del área ASISTENCIAL. Está atendido por Profesionales Pasantes y Alumnos avanzados que se inician en el Centro de Orientación Vocacional.

Funcionando en la sede: atiende demanda espontánea individual o programada institucional a partir de talleres de información.

Funcionando en forma itinerante: concurrendo a las instituciones solicitantes cuando el traslado hasta el Centro no resulta posible para las mismas.

Como en el caso del Área Asistencial, también este año se ha concretado la designación del cargo de Coordinador del Servicio de Información Orientada. Por sus características y la cantidad de personas que lo integran, era una necesidad fundamental para iniciar los procesos formativos de los ingresantes al Centro de Orientación.

5.- La biografía institucional del Centro de Orientación Vocacional Ocupacional y la expansión de sus redes y potencialidades

A lo largo de 23 años de existencia, hemos desarrollado una actividad docente, investigativa y de extensión, que permite al Centro ser quien es hoy, ocupando un lugar en la comunidad y en el seno de la propia Facultad /Universidad, con un deseo y aspiración de

crecimiento permanente, aceptando los nuevos desafíos que la realidad de hoy presenta.

En el desarrollo de su biografía institucional, reconocemos tres períodos:

Primer período: Fundacional e inicio de las actividades integradas de Docencia Investigación y Extensión. Entre los años 1993 y 1999.

Se inician actividades sistemáticas e integradas al sistema educativo formal, fundamentalmente a través de las experiencias desde la cátedra de Orientación Vocacional; el inicio de la participación de sus integrantes en el Programa de Incentivo Docente para la Investigación, la participación en eventos nacionales e internacionales vinculados a la especialidad, con producción científica por parte de sus integrantes; la organización de diferentes cursos de extensión; la elaboración y ejecución de nuevos programas de Orientación para otras etapas del ciclo vital y hacia la finalización de este período la edición del primer número de la Revista Internacional Bilingüe "Orientación y Sociedad", son los hechos más destacados de mencionar.

Segundo período: Crecimiento y consolidación de las actividades integradas. Entre los años 2000 y el 2007.

Justamente en el año 2000, se le otorga el carácter de Centro, a partir de los antecedentes generados en el período anterior y como hechos relevantes merecen destacarse la realización del Primer Congreso Iberoamericano de Orientación; el creciente número alumnos y graduados interesados en ingresar al Centro de Orientación; las diferentes propuestas de capacitación para las actividades de extensión a los equipos de trabajo; la formación de becarios en investigación en el marco de las actividades de extensión; la consolidación de un lazo de integración con el sistema educativo a partir de las actividades desarrolladas y la fuerte presencia de los Proyectos de Extensión acreditados y subsidiados por nuestra Universidad; la publicación de la tesis doctoral de su directora fundadora; que posibilitó contar con un marco teórico y operativo para todas nuestras actividades; la categorización de la Revista Orientación y Sociedad, la apertura al trabajo interdisciplinario, así como la

iniciación de la carrera de posgrado de Especialización en Orientación Educativa y Ocupacional, favoreciendo la formación de especialistas entre sus propios integrantes.

Tercer período: Afianzamiento y fortalecimiento de las actividades integradas a través del incremento de programas de extensión y transferencia. Mayor reconocimiento del Centro dentro y fuera de la UNLP.

Se profundiza la organización institucional; se aumenta el número de interesados en ingresar a trabajar en el Centro; se establecen claramente los procedimientos y pautas para el ingreso y las trayectorias que deben realizar los que se incorporan al trabajo en la institución. Se triplica el número de integrantes y se produce una fuerte fidelización de los equipos de trabajo. El Centro, comienza a desarrollar acciones en otros contextos, tales como ONG, contextos de encierro, programas sociales que expanden notoriamente su llegada a diferentes sectores de la comunidad.

CONCLUSIONES

El Centro de Orientación Vocacional Ocupacional, es un lugar de trabajo en el que se articulan producciones de las áreas de **DOCENCIA** (de grado: Cátedras de Orientación Vocacional y Psicología Preventiva; y de pos-grado: Carrera de Especialización en Orientación Educativa y Ocupacional en ámbitos individuales, institucionales y comunitarios) **INVESTIGACIÓN** (Programa de Incentivos de la Secretaría de Políticas Universitarias y Secretaría de Ciencia y Técnica de la UNLP) y **EXTENSIÓN** (Servicio a la Comunidad, con programas propios y otros acreditados por la secretaría de Extensión de la UNLP y la propia Facultad de Psicología). Las temáticas en estas áreas versan sobre la ORIENTACIÓN y su relación con el mundo de la Educación, el Trabajo, la Salud y las Políticas Sociales.

Contar con el Centro de Orientación Vocacional Ocupacional como un lugar de trabajo con sede propia, no sólo jerarquiza a nuestra joven Facultad, sino que se han creado condiciones extraordinarias para la realización de múlti-

ples actividades de extensión. Se han ido conformando y consolidando distintos equipos de trabajo, contribuyendo a la formación de alumnos y graduados en la especialidad.

Se ha facilitado el trabajo interdisciplinario con profesionales procedentes de otras unidades académicas y más recientemente ha prosperado el trabajo con organizaciones sociales en contextos de alta vulnerabilidad psicosocial.

Actualmente los equipos son permanentemente demandados para realizar diferentes actividades y se ha logrado un importante reconocimiento de la comunidad en general constituyéndose en un lugar de referencia dentro y fuera de la Universidad.

Los procesos de expansión de prácticas extensionistas en íntima articulación con la docencia e investigación han permitido no sólo aportar con mayor equidad a la temática que nos compete en distintos ámbitos y sectores de la comunidad, sino también jerarquizar y otorgar un valor esencial a la formación en estas prácticas extensionistas, considerándolas como parte sustantiva de la planificación académica y como fuente de producción de conocimientos.

BIBLIOGRAFÍA

- Chá, T. & colab. (2010-1016). Informes de Gestión presentados ante autoridades de la Facultad de Psicología y el Rectorado de la UNLP
- Chá, T. & colab. (2009). *El desafío de Elegir*. La Plata: UNLP Ed.
- Chá, T.; Quiles, C. (2009) La capacitación de equipos interdisciplinarios en orientación como estrategia de intervención . Memorias del Primer Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVI Jornadas de Investigación de la Facultad de Psicología de la UBA y Quinto encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. "Psicología y Sociedad contemporánea: Cambios culturales". Buenos Aires
- Chá, T. & Salazar, M. (2005). La mujer de hoy en búsqueda de nuevos proyectos, en revista *Orientación y Sociedad*. Vol. 5. La Plata: UNLP Ed.
- Gavilán, M. (2012) Equidad y Orientación educativa y ocupacional. El desafío de una propuesta. Buenos Aires. Lugar Editorial
- Gavilán, Mirta (2006) La Transformación de la Orientación Vocacional. Edit Homo Sapiens. Rosario. Argentina.
- Gavilán, Mirta (2010) Programa de la Cátedra de Orientación Vocacional de la Carrera de Psicología de la UNLP.
- Gavilán, Mirta.; Chá, Teresita (2009) Equidad y Orientación: el desafío de una propuesta. Revista Internacional Bilingüe "Orientación y Sociedad". Edición de la Facultad de Psicología de la UNLP.
- Gavilán, Mirta; Quiles, Cristina; Chá Teresita (2004) *Campo Interdisciplinario y Orientación: Investigación de Perfiles en: Educación-Trabajo-Salud-Políticas Sociales*. Edición del Departamento de Psicología de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata. Colección: Temas de Psicología.

Las acciones de extensión en torno a una rica herencia patrimonial de la FHAYCS – UADER

Griselda L. De Paoli
Gisela Correa
Roxana Pérez

Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales
Universidad Autónoma de Entre Ríos

RESUMEN

Nuestra experiencia se enmarca en los objetivos de la Secretaría de Extensión Universitaria de la FHAYCS, de generar un vínculo entre la formación académica y la investigación; pero también en la puesta en valor de la herencia patrimonial de los institutos de formación docente que precedieron a la Universidad Autónoma de Entre Ríos y que dieron origen a la Red de Museos Pedagógicos, que hoy conforma un programa dependiente de la mencionada Secretaría.

La Red de Museos Pedagógicos surge en el año 2009 a partir de la iniciativa de un grupo de docentes que entendieron la necesidad de poner en valor el rico acervo patrimonial de centros educativos representativos de la historia de nuestra Provincia. Su objetivo ha sido siempre el rescate y la conservación del patrimonio a través de acciones de colaboración mutua entre las diferentes unidades nucleadas y coordinadas.

El Gabinete/Museo de Arqueología y Etnografía (GAE) conforma una de las unidades de la Red. En este espacio se trabaja tanto sobre la preservación del patrimonio material (las colecciones que alberga) como inmaterial (la conformación de un espacio que da cuenta de la historia de la educación en Paraná y la importancia de representantes

de la cultura que configuraron el rumbo y destino de la enseñanza en nuestro país). Su importancia se ha incrementado en los últimos años, convirtiendo al GAE en uno de los sitios de referencia institucional que recibe a personalidades destacadas y autoridades que se hacen presentes en el edificio en el que funciona la FHAYCS. Fue este uno de los motivos que dio impulso a la *Propuesta de valoración patrimonial* en vísperas del Bicentenario de 1810; y gracias a la conformación del equipo de trabajo del GAE y a las tareas que hemos sostenido en el tiempo, entre las que se encuentran la divulgación, se han firmado convenios con el CONICET que permitieron a representantes de distintas áreas de la ciencia trabajar en contacto directo con parte de las colecciones, como es el caso del Dr. en Paleontología Jorge Noriega y la Dra. en Geografía Verónica Hollman.

Creemos –tal como lo propone Américo Castilla– que para fortalecer el equipo del GAE y llevar a cabo las tareas de conservación preventiva y de documentación, es vital el intercambio de experiencias con otras organizaciones, en virtud de lo cual hemos participado en instancias formativas y de comunicación nacionales e internacionales, como Congresos, Jornadas, etc. Además se han realizado clases especiales a pedido de los docentes y se abrió el espacio al alumnado para ser visitado.

Entre las experiencias realizadas podemos citar: la participación como disertantes –en dos oportunidades– en el Congreso Internacional de Conservadores y Restauradores en Chile; la aprobación de un proyecto financiado por el CFI que constaba de investigación y montaje de una muestra conmemorativa por el Bicentenario de Paraná; expositoras en el Congreso Latinoamericano de Museos Universitarios de Santa Fe, Participación –y sede de las clases– en las Jornadas de la Ciencia y la Tecnología 2015.

Las tareas de extensión han facilitado la articulación con el CONICET – Diamante; el Museo de la Ciudad César Blas Pérez Colman; el Museo Histórico Provincial Martiniano Leguizamón; el Centro Comercial e Industrial de Paraná; el Museo Municipal de Oro Verde; y el Museo de la Escuela Rural Alberdi. Nos queda pendiente el proyecto –ya presentado en la FHAYCS– de publicación de una revista de distribución interna, que documente el origen y trayectoria de nuestro espacio y el proceso de puesta en valor que seguimos atravesando.

OBJETIVOS

- Generar un vínculo entre la formación académica y la investigación.
- Poner en valor la herencia cultural los Institutos de formación docente que precedieron a UADER.
- Preservar el patrimonio que alberga el GAE.
- Comunicar la herencia cultural de las colecciones.
- Abrir el espacio a diferentes ámbitos educativos y culturales.

PATRIMONIO MATERIAL E INMATERIAL

Los orígenes de las colecciones que dan vida al Gabinete, se remontan a 1884, año de la creación del Museo de Entre Ríos, fundado a instancias del científico Pedro Scalabrini durante la gobernación del General Eduardo Racedo.

En 1890 por la renuncia de Pedro Scalabrini y el alejamiento de Juan Bautista Ambrosetti y de Toribio Ortiz, se inicia la decadencia del Museo. Ésta es la razón por la que, el 30 de diciembre de 1903, la Legislatura de la Provincia de Entre Ríos sanciona la Ley N° 1894 donando el patrimonio del Museo a la Escuela Normal de Paraná. La donación es aceptada al año siguiente por el gobierno nacional destacando “la positiva aplicación que podrán tener aquellas [colecciones] en las enseñanzas”.

En 1920 al crearse en Paraná la Facultad de Ciencias Económicas y Educativas de la Universidad Nacional del Litoral, sobre la base de la Escuela Normal de Profesores, el patrimonio recibido permite conformar varios Centros de Estudio e Investigación que, junto a una jerarquizada biblioteca, se constituyen en epicentros de las actividades académicas de profesores y alumnos. Uno de aquellos centros es el Gabinete de Arqueología y Etnografía, en aquel momento dirigido por el Prof. Francisco de Aparicio. Estos Gabinetes fueron transferidos luego al Instituto Superior del Profesorado de Paraná y posteriormente a la Universidad de Entre Ríos.

Creado el Instituto Nacional de Enseñanza Superior en 1933, este hereda, de la Facultad (UNL), los gabinetes que con el transcurso del tiempo, corren dispar suerte.

A partir de la conformación del equipo de trabajo, en el GAE, se han llevado adelante tareas de rescate patrimonial y acciones de conservación preventiva de las colecciones.

Los conjuntos materiales que constituyen nuestro objeto de estudio y a los que apuntan nuestras acciones de salvaguarda, puesta en valor y re-significación cultural y social, son de una amplísima heterogeneidad, cualidad inherente a la propuesta educativa entrerriana de finales del siglo XIX y principios del XX.

Los distintos procesos de transformación curricular, de traslado, fusión o desaparición de espacios disciplinares e institucionales, y finalmente la propia transferencia al ámbito universitario, fueron al tiempo que síntomas de cambio y vitalidad, eventos traumáticos para una rica herencia cultural que está siendo resguardada.

LAS ACCIONES DE EXTENSIÓN COMO METODOLOGÍA PARA EL CRECIMIENTO Y FORTALECIMIENTO

Desde el GAE, se han desarrollado gran cantidad de tareas y actividades que hicieron al crecimiento y fortalecimiento de tan importante ámbito académico – científico.

Dentro del espacio que ocupa se organizó una sala de exposición en la que se exhibe parte de las colecciones. Esto contribuye a que el visitante se lleve una idea acabada del patrimonio que se resguarda. Ésta exposición se complementa con la que se montó en el Hall del Decanato, por el que transitan docentes y estudiantes de la Escuela Normal y de la FHA y CS.

Como integrante de la Red de Museos Pedagógicos, ha participado en las exposiciones organizadas por la misma: en 2010, en el marco de la conmemoración del Bicentenario de la Revolución de Mayo de 1810, se participó de una exposición en la que se pudo apreciar parte de las colecciones. Al año siguiente, un segmento del Archivo Fotográfico (Diapositivas en vidrio) se expuso en el Museo Histórico Provincial “Martiniano Leguizamón” en la Muestra “La óptica en el material didáctico de ayer”, la cual contó con el respaldo de la Fundación Nuevo Banco de Entre Ríos. En el año 2013, el Equipo participó en el Proyecto “200 años. Rescate de la memoria de la ciudad de Paraná”. En esta oportunidad se logró la vinculación -a través del GAE y de la Red de Museos- de la FHA y CS con el Museo de la Ciudad “César Blas Pérez Colman”, el Centro Comercial e Industrial de Paraná y el CFI, cuyo financiamiento aportó materiales y herramientas de trabajo y las vitrinas de que disponemos para exponer las colecciones.

Al mismo tiempo, se realizaban importantes acciones de difusión y se intercambiaban experiencias con otras instituciones: *se participó en Congresos y Simposios* (II SIMPOSIO COLECCIONES DE MUSEOS e INVESTIGACIÓN: “Patrimonio, Diversidad Cultural e Inclusión Social”, septiembre de 2011 en la ciudad de Salta - IV CONGRESO CHILENO DE CONSERVACIÓN Y RESTAURACIÓN “Nuevas miradas, nuevos patrimonios: un desafío disciplinario, transdisciplinario e intercultural”, mayo 2012 en Santiago de Chile - V ENCUENTRO DE MUSEOS UNIVERSITARIOS DEL MERCOSUR Y II DE LATINOAMÉRICA Y EL CARIBE, octubre de 2014 - V CONGRESO CHILENO DE CONSERVACIÓN Y RESTAURACIÓN. Conservación e institucionalidad Cultural en Latinoamérica. Proyectos, experiencias y desafíos, julio de 2015 en Santiago de Chile). Para éste entonces, la Responsable del Proyecto – Prof. Griselda De Paoli – era incorporada al Comité de Referato de la Revista Chilena *Conserva*.

Son muchas las acciones que han permitido la visibilización y valoración del patrimonio que preserva el GAE:

- Participación en Encuentros de Extensión de la FHA y CS y en los Cursos de Ingreso a la FHA y CS (2010-2016)
- El dictado de la clase/taller “Aproximación al Museo como Herramienta de aprendizaje”; a cargo de las Profesoras Roxana Pérez y Gisela Correa, destinada a los alumnos de primer año de la Cátedra “Ciencias Sociales y su didáctica I” del Instituto Superior de Formación Docente Santa María de la vecina ciudad de Diamante.
- Participación del Equipo de trabajo del GAE en las XXIX Jornadas Argentinas de Paleontología de Vertebrados, desarrolladas los días 27, 28 y 29 de mayo de 2015 en la ciudad de Diamante, Entre Ríos.
- Participación en las Jornadas Nacionales realizadas en el marco de la Semana de la Ciencia y la Tecnología, organizada conjuntamente por el CONICET – CIC y TTP Diamante y el Gabinete de Arqueología y Etnografía de la FHA y CS. En ésta ocasión se contó con la presencia del Paleontólogo

Dr. Jorge Noriega y de la Arqueóloga Milagros Colobig. Durante las jornadas los disertantes brindaron una serie de charlas; a las que asistieron estudiantes de nivel medio y superior. Se estima que participaron y visitaron el GAE aproximadamente unas 400 personas.

- Participación en la Jornada organizada por la Escuela Normal de Paraná “José María Torres”: “Una noche en la Escuela Normal”, oportunidad en la que el gabinete se sumó para mostrar a los visitantes su valioso patrimonio, que asombró a grandes y a chicos.
- El equipo de trabajo del GAE participó en el montaje de la “Exposición de Platería” en el Museo “Conrado Hasenauer” de la Ciudad de Oro Verde. En la muestra se pudieron apreciar piezas manufacturadas por el Maestro Platero Martín Kornicki y sus aprendices.

El trabajo que, de manera constante, se viene desarrollando convirtió al Gabinete/Museo de Arqueología y Etnografía en un sitio de referencia institucional al que llegan tanto personalidades destacadas y autoridades como científicos. En este orden, se concretó la firma de un Convenio Interinstitucional entre el CONICET – Diamante y la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales.

Todo esto permitió a representantes de distintas áreas de la ciencia trabajar en contacto directo con parte de las colecciones; es el caso del Dr. en Paleontología Jorge Noriega y la Dra. en Geografía Verónica Hollman. El trabajo del Dr. Noriega sobre la Colección de Paleontología permitió la identificación de once tipos paleontológicos, piezas dadas por “perdidas” que “reaparecieron” en el campo científico.

Desde sus inicios, *la Propuesta de valoración patrimonial*, conjugó acciones de extensión con instancias de capacitación, que permitieron no sólo la profesionalización de los miembros del equipo sino también su consolidación como tal. En este contexto las integrantes del equipo de trabajo han participado de las acciones de capacitación realizadas por la Red de Museos Pedagógicos y, otras más específicas, como el cursado de la Tecnicatura en Museología dependiente de la FCG Sub Sede Concepción del Uruguay.

CONCLUSIONES

Se logró la articulación y la firma de convenios de colaboración mutua con diversas instituciones y organizaciones, lo cual ha permitido avanzar en las tareas de registro de las colecciones, conservación y difusión, incrementando las posibilidades de acción extensionista.

La gestión del equipo, con el respaldo institucional, logró la adquisición de fondos y bienes indispensable para las tareas de conservación. Asimismo, se han organizado jornadas de capacitación en red (Red de museos pedagógicos), y se ha gestionado la publicación de una revista del GAE.

RESULTADOS

- Vinculación con profesionales e Instituciones dedicados a la investigación.
- Adquisición de elementos de trabajo y mobiliario para exposiciones.
- Revalorización y visibilización del espacio del Gabinete/Museo de Arqueología y etnografía (GAE).

BIBLIOGRAFÍA

- **ACHIM, MIRUNA, PODGORNÝ, IRINA** (editoras), Museos al detalle. Colecciones, antigüedades e historia natural, Prohistoria Ediciones, Rosario, 2014.
- **ARQ. MLGA. AMOR, MARIELA C.** 1º Congreso Latinoamericano y II Congreso Nacional de Museos Universitarios Conservación preventiva y gestión del mantenimiento edilicio en museos. ¿Criterio profesional o sentido común? UNLP- Facultad de Arquitectura y Urbanismo.
- **BRAGANÇA GIL, FERNANDO.** Museos Universitarios. <http://www.cienciayjuego.com/jhome/index.php/numerosanteriores/159-museos-universitarios>. 2010
- **CAHIERS D'ÉTUDE DEL ICOM-CC»** (Guichen 1995) Medio siglo de Conservación Preventiva. Entrevista a Gaël de Guichen. Entrevista realizada por el Comité Científico Técnico del GEIIC (Marisa Gómez y Benoît de Tapol) en agosto de 2009. en |v
- **CARRETERO PÉREZ, ANDRÉS;** La Museología, ¿una práctica o una disciplina científica?; Museo Nacional de Antropología; Madrid: 1996.
- **CASTILLA, AMÉRICO** (compilador), El museo en escena. Política y cultura en América Latina, Paidós, 2010.
- **DECARLI, GEORGINA,** Vigencia de la Nueva Museología en América Latina: conceptos y modelos, en Revista ABRA de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional, Editorial EUNA, Costa Rica, Julio-Diciembre:2003- Edición Electrónica:
- **FERNÁNDEZ, LUIS ALONSO,** Museología y museografía, Ediciones del Serbal, Madrid, 1999.
- **GOREN, M. SILVIO.** Artículos Publicados Sobre temas de Conservación y Restauración del Patrimonio Histórico. 1994-2008 - www.silviogoren.com.ar. E-book. Publicado 2009.
- **ICOM.** Código de deontología para los museos (2006). París: ICOM. <http://icom.museum/codigo.html>
- **Informes** presentados a la Secretaría de Extensión de la FHA y CS de la Uader por el equipo de la Propuesta de valoración patrimonial del Gabinete de Arqueología y Etnografía. 2012 a 2015

- **LADKIN NICOLA.** *Gestión de las colecciones.* En UNESCO.ICOM. Como administrar un museo. Manual práctico. La Habana. 2007
- **LEÓN, AURORA,** El museo: teoría, praxis y utopía, Arte Cátedra, Madrid, 1978.
- **Memorias** de la Red de Museos Pedagógicos de la FHA y CS de la Uader. 2010-2012
- **NEDCC.** Protección contra el daño causado por la luz. En: El Manual de Preservación de Bibliotecas y Archivos. Biblioteca Nacional de Venezuela, Caracas, 1998. <http://nedcc.org/spplam/fac2.htm>
- **RIVIÉRE, GEORGES HENRI,** La Museología; Editorial Akal; Madrid: 1993.

La extensión potencia la construcción de conocimiento desde la relación escuelas-universidad

Camartino Marta
Godoy Gisela
Estudiantes:
Callieri Laura
Milessi Fiorella

**Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales
Universidad Autónoma de Entre Ríos**

Instituciones: Escuelas Primarias: “Marcelino Román” N° 196 y
“Gregoria Pérez” N° 133

RESUMEN

El equipo de cátedra de Didáctica de la Educación Tecnológica, del Profesorado de Educación Primaria, de la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales-UADER; viene desarrollando Proyectos de Capacitación Docente, organizados por el CGE Res. N°3117/10 y desde la Secretaría de Extensión aprobados según Res.N°1594/12 y Res. N°693/13, a partir de los cuales ha establecido una interrelación continuada con los docentes que ocupan los espacios de Educación Tecnológica en el Nivel Primario de la Provincia y en 2014-2015 se integra el Programa *Nuestra Escuela* Componente-2 para Universidades Nacionales¹.

Estas acciones a lo largo de varios años, permitieron evidenciar las problemáticas planteadas por los docentes del área y en función del trabajo conjunto entre ellos y la cátedra,

se presenta el PEU: “*Educación Tecnológica: prácticas, escenarios y transformaciones. Un espacio en común*” en 2015-2016, plantea el desafío de considerar que las prácticas pedagógicas en relación a la enseñanza de la Educación Tecnológica, tengan en cuenta que cada aula sea una experiencia de aprendizaje en relación a las posibles construcciones metodológicas que los docentes realizan y pueda vivirse como un ámbito de experimentación, de pruebas y prácticas diferentes donde la relación universidad-sociedad sea promotora de acciones transformadoras. Así la retroalimentación permitirá validar dimensiones analíticas que surjan de dicho proceso, abriendo campos de dudas e incertidumbres que deben ser retomadas para su análisis, buscando causas explicativas de los problemas identificados por el grupo, señalando fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas que no son percibidas desde las rutinas cotidianas del rol docente.

Este PEU, cercano a las realidades concretas de las escuelas, habilita relaciones que a partir del diálogo entre formación y formadores, incorporen las problemáticas

¹ Disponible en:
<http://nuestraescuela.educacion.gov.ar/15736-2/>

que los docentes de este espacio curricular, en las escuelas primarias, plantean en torno a sus propias prácticas y que, al hacerlo, abren múltiples relaciones y diálogos en torno a los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Además se visualiza la extensión como parte de la formación, pensada como “experiencia educativa” lo cual implica un desafío para comprenderla como un orden y organización, que permite pensar en una filosofía de la educación, que al decir de Dewey (2010) estaría basada en una “filosofía de la experiencia”. La importancia que se le da a la experiencia tiene que ver con pensarla, como un modo de tensionar los conocimientos, en los contextos donde se producen y por lo tanto implica mayor significatividad de los mismos. Así actividad, contexto y aprendizaje se entran en un proceso complejo, cambiante y problemático que nos invita a entender la educación desde la extensión, como otra forma de conocer y aprender.

Desde estos supuestos se piensa una revisión crítica, en relación a las dimensiones teóricas, epistemológicas y didácticas en Educación Tecnológica para la Educación Primaria; que permita la profundización y actualización académica, a partir de una propuesta que invita a la producción de conocimiento en torno a las prácticas de enseñanza de la disciplina y sus posibles transformaciones.

DELIMITANDO EL PROBLEMA. SITUACIÓN DE LA EDUCACIÓN TECNOLÓGICA EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA

Desde 1995 la Educación Tecnológica aparece en Entre Ríos, como un área de conocimiento, en la cual, el recorrido realizado para institucionalizarla ha sido dificultoso, con discusiones y debates que se sostienen en el tiempo, debido a que ninguna provincia estaba preparada para abordar este nuevo campo del saber, puesto que no existía el docente formado para ello.

En principio, a partir de la Ley Federal de Educación se debaten y plantean los documentos curriculares de la Educación Tecnológica, pero la implementación de los mismos se realiza con docentes de diferentes perfiles desde *contadores, técnicos, ingenieros, profesores de matemáticas, profesores de física, profesores de química, idóneos, etc.* Así la ausencia de docentes formados específicamente en un área de Tecnología tanto para la EGB1y2 como para EGB3 y Polimodal hace que, a la hora de pensar en los posibles docentes que deberían hacerse cargo de esta área, surja un universo heterogéneo.

Con el tiempo se inicia la formación docente en Educación Tecnológica con un plan de estudios en función de los Niveles de EGB3 y Polimodal, donde “el nuevo profesor, no solamente deberá tener capacidades para poner en marcha una nueva área, sino también deberá cuidar de no reproducir modelos anteriores no pertinentes. Tal vez el esfuerzo más relevante que deba realizar será el *cambio de actitud* necesario para enseñar tecnología. El docente deberá adquirir, una postura actitudinal crítica sobre los valores que sustentan la Educación Tecnológica” (J. Font 1996).

Al promulgarse la Ley Nacional de Educación en 2006, se plantean nuevos cambios curriculares en el área de Educación Tecnológica, desde el Nivel Secundario desaparece Polimodal y origina como consecuencia una revisión de la formación docente del Profesor de Educación Tecnológica, ya que en los últimos 3 años de la Educación Secundaria solo aparece el espacio de TIC como una especificidad de la ET. Se ve entonces la posibilidad de ampliar el campo de incumbencias de este profesorado al Nivel Primario, situación que está siendo debatida y analizada, en nuestra provincia, en los Institutos de Formación Docente para comenzar a implementar cambios curriculares pertinentes, que permitan la formación para este Nivel.

Más allá de esta situación de “incumbencias”, una cuestión fundamental es la aparición de los NAP de Educación Tecnológica en el año 2007 y a partir de ellos, se plantea un cambio en los enfoques de la disciplina, lo cual infiere en las dimensiones teóricas, epistemoló-

gicas y didácticas de la misma. Además, en los Diseños Curriculares de la Formación de Maestros se diluye el espacio curricular específico para la enseñanza de la Educación Tecnológica, ya que se articula con otros espacios como el de Ciencias Naturales, quedando solapado y confundándose más con la postura de “ciencia aplicada”.

En este escenario se origina una problemática concreta: no hay un docente específicamente formado ni especializado, para asumir la enseñanza de la Educación Tecnológica en la Educación Primaria. Son evidentes las ausencias de ofertas de capacitación o perfeccionamiento permanente para los docentes que hoy asumen la responsabilidad de trabajar la Educación Tecnológica en las aulas de Primaria. En nuestra provincia, a partir del concurso de titularización en 2011, de los cargos de Educación Tecnológica en este nivel, “para garantizar la estabilidad laboral de los educadores que se desempeñan como Maestros de Educación Tecnológica” según Resolución N°3371CGE del 1/11/2010; se profundiza la problemática de actualización y perfeccionamiento de los docentes que asumen dichos cargos.

Desde los profesorados universitarios de la FHAYCS se ha podido sostener la independencia teórica y epistemológica de la Educación Tecnológica tanto para el Nivel Inicial como para el de Primario. Así, desde las cátedras de “Didáctica de la ET”, surge la preocupación de abordar esta problemática desde un PEU, que habilite la interacción con los docentes que se desempeñan en dicho espacio curricular ofreciendo un trabajo continuado en el tiempo para afrontar este desafío, y lograr una toma de decisiones basadas en la ética y la responsabilidad del profesionalismo docente. Es así que, al momento de pensar este proyecto, se comienza a trabajar una propuesta de “Actualización - Formación” de estos docentes, teniendo en cuenta su perfil. Pensando que la relación del docente con el conocimiento tecnológico, incluye dimensiones culturales, sociales, políticas, epistemológicas, didácticas e incluso estrictamente éticas. Esto implica una complejidad tal que “existe la imposibilidad de una transformación educativa sin una revisión

a fondo de estas relaciones del docente con el conocimiento” (Cullen 1998), específicamente en este espacio disciplinar: la Educación Tecnológica.

RELACIÓN ESCUELAS-UNIVERSIDAD, LA EXTENSIÓN POSIBILITA CONOCIMIENTO

En las discusiones actuales hacia el interior de las políticas universitarias, el papel de la extensión es una de las funciones indispensables en el ámbito académico que pone en juego las relaciones que deben darse con la sociedad donde se inserta la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales (FHAYCS) dependiente de la Universidad Autónoma de Entre Ríos (UADER). En esta línea es nodal lograr establecer las prioridades mediante el diálogo con diversas instituciones y actores sociales que permita proyectar el ejercicio de un servicio responsable acorde con las demandas.

La universidad hoy, debe atender los grandes desafíos a los que se apuesta, para lograr una integración de la extensión con la investigación y la formación, pensando en los cambios que permanentemente plantea la sociedad, respondiendo a los problemas en contextos diversos y cambiantes, de manera integraday con un mejor servicio, bosquejando un entretejido, entre sus acciones, para poder afrontarlos. De igual manera asumir la responsabilidad de articulación de esas funciones universitarias debe contribuir a la formación de profesionales competentes que les permita generar responsabilidades para la toma de decisiones autónomas con compromiso social.

En este proyecto se esboza una propuesta de integración entre los docentes que ejercen su rol en el aula, los docentes que forman en relación a la didáctica específica de una disciplina y los estudiantes avanzados, futuros docentes. De esta manera se establecen relaciones que a partir del diálogo entre formación y formadores, incorporen las problemáticas que los docentes de este

espacio curricular en las escuelas primarias plantean en torno a sus propias prácticas y que, al hacerlo, abren múltiples relaciones y diálogos en torno a los procesos de enseñanza y de aprendizaje. A su vez desde la cátedra universitaria se incorporan a la discusión los aportes teóricos de este campo de conocimiento, como así también los documentos curriculares tanto nacionales como provinciales.

Además, se cree necesario plantear un proyecto de extensión cercano a las realidades concretas de las escuelas, las cuestiones que acontecen en dicho ámbito, la recuperación de la complejidad de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, construyendo y reconstruyendo propuestas de trabajo que consideren la heterogeneidad y la desigualdad en las aulas como desafío pedagógico y didáctico.

En este escenario formativo, se piensa desde este proyecto un acompañamiento y retroalimentación para la elaboración, puesta en tensión y análisis de propuestas áulicas, en el seno mismo de los equipos docentes de las escuelas y de la facultad, que dialogan reconociendo que existe un sentido compartido: buscar sostener los derechos educativos de los niños.

Así, se intenta establecer una relación con las escuelas, específicamente en el área de Educación Tecnológica, en términos dialógicos, de interacción y construcción mutua, donde la relación universidad-sociedad sea promotora de acciones transformadoras. En este sentido las acciones de retroalimentación mutua permitirán validar dimensiones analíticas que surjan de dicho proceso, abriendo campos de dudas e incertidumbres que deben ser retomadas para su análisis, buscando causas explicativas de los problemas identificados por el grupo, señalando fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas que no son percibidas desde las rutinas cotidianas del rol docente.

Desde estos supuestos se piensa una revisión crítica, en relación a las dimensiones teóricas, epistemológicas y didácticas en Educación Tecnológica para la Educación Primaria;

que permita la profundización y actualización académica, a partir de una propuesta que invita a la producción de conocimiento en torno a las prácticas de enseñanza de la disciplina y sus posibles transformaciones.

FUNDAMENTO DEL PEU DESDE LAS CONCEPCIONES ACTUALES DE LA EXTENSIÓN UNIVERSITARIA

Este es un proyecto de extensión universitaria que se espera logre generar, en su finalización, conocimiento en relación a problemas didácticos de una disciplina específica: Educación Tecnológica; que en su análisis, permitan vislumbrar posibles líneas futuras de investigación, entendiendo que la didáctica de la misma es un campo de conocimiento en construcción. Además dichas problemáticas surgirán de la relación y trabajo conjunto entre formadores, docentes y directivos del nivel primario y estudiantes que participan de este proyecto.

En este sentido las “perspectivas extensionistas” desde las conceptualizaciones actuales de la misma como una función sustantiva en el ámbito de la universidad, le han otorgado características polisémicas y multidimensionales. Por lo cual se intenta posicionar el proyecto en torno a algunas de las dimensiones que plantea Gustavo Menéndez (2013):

Dimensión *académico-institucional*: se refiere a la extensión como una función sustantiva, integrada a la docencia y a la investigación. Desde esta dimensión se plantean acciones que tienen que ver con el desarrollo de la cátedra Didáctica de la ET, en relación a las posturas teóricas-epistemológicas-metodológicas que sostienen la elaboración de secuencias didácticas, en cursos de capacitación, que se vienen dictando desde 2009. La puesta en escena de dichas secuencias en el ámbito de la escuela primaria, permite un análisis crítico-reflexivo en relación a las problemáticas que se originan desde la didáctica específica de la ET, como campo de conocimiento a abordar desde la investigación.

Dimensión *social, cultural y productiva*: esta dimensión remite al rol que adquiere la extensión universitaria como acción que promueve una mejor calidad de vida, una mayor inclusión y cohesión social, un desarrollo humano y sustentable. Desde este lugar, se promueve el compromiso social de la facultad con las políticas de educación pública, que sumen esfuerzos para abordar problemáticas en relación a igualdad, equidad e inclusión educativa. Pero también interpelando a la facultad misma en sus prácticas e intervenciones. En este sentido se tensionan las acciones que desde el proyecto se desarrollen en las escuelas primarias, en relación a la posibilidad de trabajar los contenidos del espacio de ET, desde las propuestas Curriculares Provinciales. Así se pone en juego el diálogo y trabajo colaborativo, entre el aula de la escuela primaria y el aula de la facultad, que se lleva adelante a partir de sus actores, donde teoría y práctica se asocian en el concepto de praxis colectiva como posibilitadora de cambios.

Dimensión *educativa y comunicacional*: en términos dialógicos: esta dimensión le confiere a la extensión su propia esencia, pensándola como una práctica o acción de intervención social dada en términos dialógicos que permitan un proceso de constante construcción e interacción mutua, promoviendo acciones transformadoras entre los actores involucrados es decir entre sociedad-universidad y en este caso particular entre escuela-facultad. En este sentido se los considera a cada uno de ellos como verdadero sujeto de transformación, que suman en interacción mutua, esfuerzos en la reflexión crítica sobre los problemas identificados desde la realidad del aula, buscando causas explicativas y/o señalando fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas que no son percibidas o reconocidas desde otros lugares.

Dimensión *pedagógica*: se reconoce además que la extensión universitaria puede contribuir de manera significativa en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Desde esta dimensión se visualiza la extensión como parte de la formación, pensada como “experiencia educativa” lo cual implica un desafío para comprenderla como un orden y organización, que permite pensar en una filoso-

fía de la educación, que al decir de Dewey (2010) estaría basada en una “filosofía de la experiencia”. La importancia que se le da a la experiencia tiene que ver con pensarla, como un modo de tensionar los conocimientos, en los contextos donde se producen y por lo tanto implica mayor significatividad de los mismos. Así actividad, contexto y aprendizaje se entranan en un proceso complejo, cambiante y problemático que nos invita a entender la educación desde la extensión, como otra forma de conocer y aprender.

Lo que se quiere lograr

- Establecer una relación dialógica entre los docentes a cargo del espacio de ET en las escuelas primarias y la cátedra “Didáctica de la Educación Tecnológica”, que permita la producción de conocimiento en torno a las prácticas de enseñanza de la disciplina y sus posibles transformaciones.
- Sustentar el trabajo áulico desde perspectivas e identidades de los docentes a cargo de ET y del equipo de cátedra, promoviendo escenarios de trabajo para poner a prueba propuestas áulicas.
- Desarrollar experiencias que permitan que la formación-actualización docente sea parte de las condiciones del trabajo docente.
- Construir diversas posibilidades de abordaje metodológico para la enseñanza de la ET a partir del análisis de las prácticas que se realizan hoy.
- Relacionar las acciones de extensión con líneas de futuras investigaciones, partiendo del análisis de las problemáticas que surjan en este proyecto.

RECORRIDO DE LAS ACCIONES QUE SOSTIENEN ESTE PEU

La Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales, dependiente de la Universidad Autónoma de Entre Ríos, creada por Ley N° 9.250/2000, se constituye sobre la base de Institutos de Formación Docente y Técnicos de Nivel Superior No Universitario de la Provincia de Entre Ríos, todas instituciones pioneras en la formación docente en América Latina (Decreto N° 2974/00). Esta impronta le otorga un perfil significativamente peculiar que la diferencia de otras Facultades de la misma especialidad.

En su oferta académica se encuentra el Profesorado de Educación Primaria cuya estructura curricular cuenta en 3er. año con la cátedra “Didáctica de la Educación Tecnológica”, la misma se circunscribe dentro del Núcleo de la Enseñanza, que comprende “el abordaje de los encuadres pedagógico y didáctico de los procesos educativos, para abocarse al tratamiento didáctico de los saberes disciplinares” (DC Primaria2011).

El equipo docente de dicha cátedra, a través de Proyectos de Capacitación Docente, presentados en convocatorias anteriores, según resolución 2215/10 de la FHAYCS, ha establecido una interrelación directa y permanente con los docentes que ocupan los espacios de Educación Tecnológica en el Nivel Primario de la provincia. En este sentido se participó en las capacitaciones organizadas y dictadas por el CGE resolución 3117/10, según las exigencias de la resolución N°3371/10 CGE y durante estos últimos años desde los Proyectos aprobados por la FHAYCS según las resoluciones N°1594/12 y N°693/13. Debido a estas acciones que permitieron evidenciar las problemáticas planteadas por los docentes del área ET y al trabajo conjunto entre ellos y la cátedra, se visualiza la necesidad de plantear esta propuesta, que pone en tensión en las aulas secuencias didácticas acordes a las líneas epistemológicas que la cátedra sostiene; tomando como base el diagnóstico actual (explicitado en el inicio) de la situación, del espacio curricular en la educación primaria, tanto desde la formación docente en un

área de vacancias, como así también de los cambios curriculares acontecidos y los debates pertinentes.

Este Proyecto se presenta por primera vez, en la Convocatoria 2014 de la FHAYCS, fue aprobado según Res. N°1508/2014 de CD, pero se lleva adelante a partir de agosto de 2015, con la respectiva autorización de la Secretaría de Extensión de la Facultad. En este año se presenta nuevamente en la Convocatoria 2016 y es aprobada en agosto la continuidad del mismo según Res. N°1523/2016 de CD – FHAYCS.

PLAN DE TRABAJO – METODOLOGÍA

La tarea de los docentes es enseñar y ellos tenderán a hacerlo de la forma en que se les ha enseñado. Por ello, es importante favorecer la posibilidad de experimentar modelos de enseñanza activos y diversificados, mirar hacia el interior de las prácticas pedagógicas para lograr desnaturalizar las rutinas hechas tradición y reconocer que la formación en las prácticas no sólo implica el trabajo en las escuelas, sino el aprendizaje modelizador que se desarrolla también en las posteriores instancias de formación-actualización de los docentes.

Desde este lugar, se plantea el desafío de considerar que las prácticas pedagógicas en relación a la enseñanza de la ET, tengan en cuenta que cada aula sea una experiencia de aprendizaje en relación a las posibles construcciones metodológicas que los docentes realizan y pueda vivirse como un ámbito de experimentación, de pruebas, de experiencias diferentes.

Esta propuesta se apoya en un enfoque educación-experiencia, donde el equipo de la cátedra Didáctica de la ET es concebido como tutor que busca facilitar los aprendizajes y fomentar la reflexión; modera y acompaña al equipo de docentes de las escuelas que participan del proyecto, para poder interrogarse continuamente sobre cómo van a llevar a cabo la experiencia; orienta y acompaña en la búsqueda, organización y uso crítico de toda la información que se obtiene a partir del acercamiento al aula, específicamente a las clases de ET. Esta

forma de trabajo demanda también, que cada uno de los docentes involucrados, desde las escuelas, participe en la toma de decisiones, propiciando desarrollar tanto el juicio crítico como el compromiso, que les permita sentirse parte del proyecto. En esta propuesta los docentes de ET se involucran desde el inicio en el proyecto, trabajando de manera conjunta con el equipo de la facultad.

Propuesta para la Continuidad del PEU en 2016:

En una primera etapa de *diseño y desarrollo*, se llevarán adelante instancias que permitan la reformulación de las planificaciones. Así poder:

- Establecer criterios para la mejora de la enseñanza y aprendizaje de la Tecnología a partir del análisis de la naturaleza de los contenidos, su génesis y evolución histórica, así como de su repercusión sociocultural.
- Analizar y discutir diferentes propuestas de enseñanza sobre contenidos de Educación Tecnológica, fundamentando dicho análisis en la diversidad del contenido, su complejidad y dificultades de aprendizaje de los estudiantes de Educación Primaria.

En una segunda etapa de *implementación*, se piensa poner en tensión las conclusiones de los Talleres Reflexivos, las planificaciones de los docentes de ET y las secuencias elaboradas por ellos. La intención es poder enunciar algunas categorías de análisis que a su vez habiliten la re-escritura de dichas secuencias para llevarlas adelante en el aula, logrando:

- Replantear el rol del docente como diseñador y conductor de los procesos de enseñanza y de aprendizaje.
- Establecer criterios de evaluación con el fin de mejorar los procesos de enseñanza y de aprendizaje en Educación Tecnológica.
- Registrar la experiencia en cada escuela.

En una tercera etapa de *reflexión y evaluación*, se analizarán críticamente los registros de la experiencia y todo el material desarrollado en los talleres compartidos hacia el interior del equipo del proyecto, permitiendo:

- revisar las acciones que se realizaron y sus consecuencias.
- analizar los casos en que se requirió modificar prácticas conocidas, recurrir a conocimientos que no se utilizaban y desarrollar acciones con el fin de comprender el significado de las construcciones logradas.
- generar un espacio de intercambio y debate sobre “buenas prácticas”.

Así también se plantea la evaluación del proyecto para la elaboración del informe final teniendo en cuenta si se logró:

- Establecer una relación dialógica entre los actores del proyecto, que posibilite la integración en: el diseño de las diferentes acciones; conformación de los grupos; implementación, seguimiento y evaluación de las secuencias didácticas elaboradas; como así también seguimiento y autoevaluación del proyecto.
- Involucrar a los estudiantes de la cátedra, de una manera responsable en el desarrollo del proyecto, asumiendo un rol protagónico durante todo el proceso.
- Generar espacios de reflexión y comunicación en el transcurso del proyecto, ya que tanto uno como el otro constituye un proceso transversal que se debe desarrollar a lo largo del todo el proyecto.
- Poner a prueba propuestas áulicas y enunciar conclusiones.
- Registrar las experiencias en cada escuela involucrada en el proyecto.
- Producir conocimiento en torno a las prácticas de enseñanza de la ET y sus posibles transformaciones.
- Construir diversas posibilidades de abordaje metodológico para la enseñanza de la ET a partir del análisis de las prácticas que se realizan hoy.

En el informe final se intentará relacionar las acciones de extensión realizadas con posibles líneas de investigaciones, para enunciar trabajos futuros, teniendo en cuenta el análisis de las problemáticas que surjan en este proyecto.

Resultados 2015:

Desde lo planeado en la primera etapa de **di-seño y desarrollo** del PEU, se realizó un acercamiento a las escuelas y en función de la disponibilidad de los docentes se toman dos escuelas para llevar adelante el PEU: Escuela N° 196 “Marcelino Román” y Escuela N° 33 “Gregoria Pérez”.

Se realiza una reunión informativa y de trabajo donde luego de presentar el PEU a los directivos y docentes presentes, se desarrolla y acuerda el cronograma de trabajo. Se realizaron reuniones periódicas con directivos y docentes en las escuelas y en los horarios que asiste cada docente.

Se pudieron obtener las planificaciones docentes e institucionales, como así también algunos cuadernos de alumnos de diferentes cursos de ambas escuelas y se presenciaron algunas clases. También se rescatan inquietudes y problemáticas planteadas tanto por los equipos directivos como por los docentes. Esta información nos permitió pensar y organizar el primer Taller de trabajo con todo el equipo docente de la disciplina, los directivos de las escuelas y la supervisora de Educación Tecnológica de Paraná; cuyo objetivo fue realizar un análisis crítico de las propias prácticas, tensionando los enfoques teóricos de la ET para relacionarlos con los supuestos que se ponen en juego en el aula.



Se lleva adelante el 1º Taller Reflexivo: “Análisis de las planificaciones desde los enfoques de la Educación Tecnológica”, el 11/12/2015 de 8:00 a 12:00 horas, en la Escuela N° 196 “Marcelino Román”.

En este taller, desde las conversaciones sostenidas y los requerimientos expresados, en los diversos encuentros en las escuelas, se proponen actividades que permitan comprender la lógica con que están presentados los contenidos de Educación Tecnológica en los documentos curriculares, tanto nacionales como provinciales. Dichas actividades problematizan el objeto de estudio de la disciplina y desde allí los enfoques que se ponen en juego en dichos documentos. Para sostener un encuadre reflexivo del Taller se proponen materiales de lectura que permiten profundizar el trabajo realizado.

De esta manera se tensionan los constructos teóricos de la disciplina, desde los cambios epistemológicos que se vienen dando, para que en un momento posterior, puedan pensarse las formas y estrategias para articularlos en el trabajo del aula.

El registro de la información y de las acciones ejecutadas se ha realizado a partir de material digitalizado entregado por los docentes y las instituciones y además el equipo de la Facultad ha realizado registro fotográfico de planificaciones docentes, cuadernos de alumnos y de actividades del PEU.

También se llevaron adelante reuniones con la supervisora de ET de Paraná, en las que se trabajaron las temáticas y problemáticas que desde ese espacio se visualizan, para poder organizar un trabajo conjunto.

Resultados en 2016:

Se realizan reuniones periódicas de trabajo con directivos y docentes en las escuelas, en los horarios que asiste cada docente, así se desarrolla y acuerda el cronograma de trabajo 2016.

Se toman decisiones y criterios para la selección de docentes y cursos con los cuales se

realizará la etapa de **Implementación** iniciando con los registros de clases concretas en dichos cursos.



En este año se incorporan dos estudiantes avanzadas que dinamizan y acompañan el trabajo de los docentes en el aula. Así también colaboran con los registros, aportan propuestas didácticas en los espacios de reflexión del proyecto y participan de diversas maneras en todas las actividades del proyecto.

A partir del análisis de los registros se trabaja sobre la mirada del docente como diseñador y conductor de los procesos de enseñanza y de aprendizaje.



Se realizan diversas instancias de análisis y re-escritura de las planificaciones docentes y se llevan a cabo experiencias con las nuevas planificaciones acordadas, registrando a partir de fotos y videos para su posterior sistematización y análisis.

En este momento se avanza para culminar esta etapa y a fin de año iniciar la de **reflexión y evaluación**.

CONCLUSIONES

De los estudiantes:

Desde nuestro rol de estudiantes visualizamos que a partir de los resultados alcanzados hasta el momento, se lograron modificar algunas prácticas, los docentes pudieron recurrir a conocimientos que no se utilizaban construyendo así diversas posibilidades de abordaje metodológico para la enseñanza del conocimiento técnico. Así también, destacamos que nos sentimos parte del proyecto por el vínculo logrado con los diferentes actores tanto directivos, docentes de ET, y profesores de la cátedra.

De los docentes:

Este PEU, cercano a las realidades concretas de las escuelas, habilita relaciones que a partir del diálogo entre formación y formadores, incorporan las problemáticas que los docentes de este espacio curricular plantean en torno a sus propias prácticas en las escuelas primarias y que, al hacerlo, abren múltiples relaciones y diálogos en torno a los procesos de enseñanza y de aprendizaje de la Educación Tecnológica.

BIBLIOGRAFÍA

En cuanto a la elaboración del proyecto:

- Camilloni, A. **“Calidad Académica e integración social”**. Congreso Nacional de Extensión Universitaria. Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza. (2010)
- Camilloni, A. “La formación de profesionales en la universidad” 30/09/2010. Disponible en: <http://www.gestuniv.com.ar/>
- Camilloni, A. Entrevista **“La extensión saca a la universidad de su encierro”** en XI Congreso Iberoamericano de Extensión Universitaria: “Integración, extensión, docencia e investigación para la inclusión y cohesión social”. Prensa UNL 14/07/2013. Disponible en: <http://www.unl.edu.ar/noticias/>
- Dewey, John. **Experiencia y educación**. Serie Memoria y crítica de la educación. Edición de Javier Sáenz Obregón. Editorial Biblioteca Nueva, S.L., Madrid. (2010)
- Menendez Gustavo. **“Institucionalización de la extensión. Conceptualizaciones y dimensiones de la extensión”**. En: Camilloni, Alicia y otros. Integración docencia y extensión. Otra forma de enseñar y de aprender. Santa Fe: UNL (2013:83)
- Tedesco, J.C.; Tapia, N. **El aprendizaje servicio en la educación superior. Una mirada analítica desde los protagonistas** (2008). Última visita 17/7/13. Disponible en: http://www.me.gov.ar/edusol/archivos/2008_as_edu_sup.pdf

En cuanto al desarrollo del proyecto:

- Cwi, Orta Klein, Petrosino **“La educación tecnológica en el marco de las reformas educativas”**. Revista Novedades Educativas N° 187. Buenos Aires, 2006.
- Orta Klein, Silvina **“La formación continua en el Área Tecnología”**. Revista Novedades Educativas N° 187. Buenos Aires, 2006.
- Osorio, Carlos. **Enfoques sobre la tecnología**. Revista Iberoamericana de ciencia, tecnología, sociedad e innovación N°2. OEI (organización de estados iberoamericanos) 2002.
- Marpegán y Toso **“La resolución de problemas”**. Revista Novedades Educativas N° 187. Buenos Aires, 2006.

- Rodríguez de Fraga, Abel. **Las tecnologías y el agua. Las tecnologías del tiempo. Las tecnologías del espacio. Las tecnologías del calor.** En: Diarios para chicos curiosos: "Las tecnologías y la gente". Colección Carpetas Didácticas, Novedades Educativas. Buenos Aires 1998
- Rodríguez de Fraga, Abel **"Desde la tecnología. Comunicar, reproducir y comprender"**. Revista Ser y Expresar Año 2 N° 3.
- Rodríguez de Fraga, Abel. **"Los instructivos"**. Revista Zona Educativa N° 8. Ministerio de Educación. Buenos Aires, 1998.
- Rodríguez de Fraga, Abel. **"Lo nuevo debe dialogar con lo viejo"**. Revista El Monitor de la Educación N° 11. Ministerio de Educación. Buenos Aires, 2007.
- Derry y Trevor **"Historia de la Tecnología"**. Tomos 1a5. Siglo XXI editores. México, 1997.
- Jacomy, Bruno. **Historia de las técnicas.** Losada. Buenos Aires, 1992.
- Gennuso Gustavo. **La propuesta didáctica en tecnología: Un camino que se ha empezado a recorrer.** Revista Novedades Educativas N° 114 Buenos Aires, Junio del 2000
- Fernandez Gonzalez, J; Elortegui Escartín, N; Rodriguez Garcia, J; Moreno Jiménez, T. **¿Cómo hacer unidades didácticas innovadoras?** Investigación y Enseñanza. Díada. Sevilla, 1999.
- Petrocino Jorge **"Reflexiones sobre educación, tecnología y aprendizaje"** en Novedades Educativas N° 102, pág. 63. Buenos Aires, 1999.
- McCormick, Robert **"¿Qué condiciones deben reunirse para dar lugar a una alfabetización tecnológica?"** en Seminario sobre Tecnología. Professor, School of Education, The Open University – 1999.
- Barón M. **Enseñar y aprender tecnología.** Propuesta didáctica desde la teoría de sistemas. Novedades Educativas, Buenos Aires, 2004.
- Pérez, Luis; Berlatzky, Marcos Y Cwi, Mario. **Tecnología y Educación Tecnológica.** Propuesta para la actividad docente. Kapeluz, 1998.
- Gennuso, Gustavo. **Educación Tecnológica.** Situaciones problemáticas + aula taller. Novedades Educativas, 2000.

- Marpegán, C.; Mandón, M.; Pintos, J. **El placer de enseñar tecnología**. Actividades de aula para docentes inquietos. Novedades Educativas, Buenos Aires 2000.
- Londoño, E; **Ambientes de aprendizaje para la Educación en Tecnología**. OEI. Biblioteca Virtual. 2000
- Buch, Tomás; **Sistemas Tecnológicos**. Contribuciones a una Teoría General de la Artificialidad. Aique, 1999
- Cwi, Mario Y Serafín, Gabriel. **Tecnología, Procesos Productivos**. Prociencia, MCyE. Buenos Aires, 1998
- Solana, Ricardo. **Producciones. Su organización y administración en el umbral del tercer milenio**. Ediciones Interoceánicas S.A., Buenos Aires, cuarta reimpression 1998.
- Leliwa, Susana. **Tecnología: apuntes para pensar su enseñanza y su aprendizaje**. Babel Editorial. Córdoba, 2013.
- Camilloni A.; Cols E.; Basabe L.; Feeney S. **El saber didáctico**. Paidós. Buenos Aires, 2008
- Jackson, Philip **Práctica de la enseñanza**. Buenos Aires. Amorrortu, 2002.
- Alvarez Mendez, Juan Manuel. **Didáctica, currículo y evaluación**. Ensayos sobre cuestiones didácticas. Madrid, 2000.
- Camilloni, Alicia “De herencias, deudas y legados” en Camilloni A. y otras **Corrientes didácticas contemporáneas**. Buenos Aires. Paidós (última edición 1999)
- Litwin, Edith “**El campo de la didáctica la búsqueda de una nueva agenda**” en Camilloni A. y otras Corrientes didácticas contemporáneas. Buenos Aires. Paidós (última edición 1999)
- Litwin, Edith “**El oficio de enseñar: condiciones y contextos**”. 1ª ed. 6ª reimp. Buenos Aires. Paidós, 2012 - Colección Voces de la Educación.
- Davini, María Cristina “Conflictos en la evolución de la didáctica” en Camilloni A. y otras **Corrientes didácticas contemporáneas**. Buenos Aires. Paidós (última edición 1999)
- Cullen, Carlos A. **Crítica de las razones de educar**. Paidós, 1998.

- Gomez Olalla y Silva Rodriguez. **Tecnología**. McGraw-Hill. Madrid, 1994
- Serafini, Gabriel, **Introducción a la Tecnología**. Editorial Plus Ultra, 1996.
- Rodríguez de Fraga, Luzzi y Orta Klein. **Tecnología 4**. Aique. Buenos Aires, 1997.
- Rodríguez de Fraga, Petrosino y Figari. **Tecnología 5**. Aique. Buenos Aires, 1997.
- Ullrich y Klante. **Iniciación Tecnológica** Colihue/Biblioser. Buenos Aires, 1997.
- Linieski, C. Y Serafini, G. **Tecnología Para Todos I y II** A.Z. Editora. Buenos Aires, 1999.
- Buch, Tomás, **El Tecnoscopio**. Edit. Aique, 1997.
- Quintanilla. **Tecnología: un enfoque filosófico**. EUDEBA Buenos Aires, 1991
- Font, Jordi; La enseñanza de la tecnología en la ESO. España, Eumo-Octaedro, 1996.

Documentos nacionales – provinciales

- Ministerio de Educación. Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) de Educación Tecnológica. Buenos Aires, 2007/8.
- Ministerio de Educación. Serie Cuadernos para el Aula. Educación Tecnológica. 1° Ciclo Buenos Aires, 2007.
- Ministerio de Educación. Serie Cuadernos para el Aula. Educación Tecnológica. 2° Ciclo Buenos Aires, 2007.
- Consejo General de Educación Provincia de Entre Ríos. Diseños Curriculares Educación Primaria. Área Educación Tecnológica. Paraná, 2011.
- Consejo General de Educación Provincia de Entre Ríos. Lineamientos Curriculares Educación Primaria. Área Educación Tecnológica. Paraná, 2009.
- Ministerio de Educación. Propuestas para el Aula. Tecnología EGB1 y EGB2. Buenos Aires, 2000.
- Material bibliográfico entregado en los Seminarios de Fortalecimiento de Capacitadores, dentro del Programa Nacional del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Años: 2000 – 2001.

- Tecnología. Propuestas p/ el aula. Material p/ docentes del Programa Nacional de Innovación Educativa EGB 1, 2 y 3. Año 2001
- Consejo General de Educación Provincia de Entre Ríos. Proyecto de Asistencia Técnica a Directores y Supervisores. Área Tecnología Nivel Primario. Paraná, 2002.

Pensar la gramática en el aula de lengua: inclusión del lenguaje de los jóvenes y de la diversidad lingüística

Zimmermann, Liliana
Rafaelli, Graciela
Palachi, Cadina

**Facultad de Humanidades y Ciencias
Universidad Nacional del Litoral**

RESUMEN

Nuestro proyecto de extensión AET en curso, *“Pensar la Gramática en el aula de Lengua: inclusión del lenguaje de los jóvenes y de la diversidad lingüística”* persigue como objetivo incorporar la enseñanza de la gramática del español a las aulas de la Escuela Media, a partir de la reflexión sobre la gramática de la variedad del español hablado en Santa Fe, por los adolescentes y jóvenes que cursan la escolaridad secundaria.

El proyecto tiene la intención de constituirse en un espacio valioso para confrontar saberes didácticos y disciplinares, con el fin de producir propuestas de enseñanza de la gramática. Funcionan como socios de este proyecto cuatro escuelas secundarias cercanas entre sí, localizadas en la misma zona SO dentro del ejido urbano de la ciudad de Santa Fe, con diferentes situaciones en cuanto a la cantidad de estudiantes y divisiones: La Escuela Normal N°32 “Gral. José de San Martín”, la Escuela de Enseñanza Media N°511 “Juana Azurduy”, la Escuela de Educación Técnica N°480 “Manuel Belgrano” y la Escuela de Enseñanza Media N°261 “José Hernández”. Los actores sociales y académicos de este proyecto son tres profesoras de la UNL que conforman el equipo responsable, nueve profesoras de lengua de las escuelas intervinientes, junto con algunos estudiantes de la carrera de Letras (un becario y cuatro voluntarias).

Con la finalidad de construir secuencias didácticas que permitan formar estudiantes secundarios con capacidad para observar el lenguaje y reflexionar acerca de las variedades de la lengua, el trabajo del equipo sigue la metodología de la investigación-acción (Kemmis y McTaggart, 1992), para gestionar crítica y prácticamente, situaciones de enseñanza de la lengua materna. Esto implica un proceso en espiral que favorece la concientización del rol docente, afianza su responsabilidad y la ética puesta en juego. Asimismo, las aulas se organizan didácticamente de manera que los estudiantes puedan expresar su creatividad lingüística en un ámbito acotado teóricamente. En diálogo constante entre docentes y estudiantes, el resultado esperable es la multiplicación de conductas favorables a la inclusión de la variedad de habla juvenil. La planificación de las secuencias didácticas para la clase de lengua es producto de un trabajo conjunto y está fundamentado en las reuniones del equipo, en la observación de clases y en el diálogo con los estudiantes. Se prevé el logro de la interacción y reflexión entre colegas, orientadas a la modificación del hacer y pensar la gramática en el aula, como un espacio disciplinar en el cual los estudiantes puedan plantear interrogantes acerca de problemas genuinos de investigación lingüística.

PRESENTACIÓN

Contexto escolar: la variedad lingüística de adolescentes y jóvenes

Nuestro proyecto de extensión AET en curso, *“Pensar la Gramática en el aula de Lengua: inclusión del lenguaje de los jóvenes y de la diversidad lingüística”* persigue como objetivo incorporar la enseñanza de la gramática del español a las aulas de la Escuela Media, a partir de la reflexión sobre la gramática de la variedad del español hablado en Santa Fe, por los adolescentes y jóvenes que cursan la escolaridad secundaria.

El proyecto tiene la intención de constituirse en un espacio valioso para confrontar saberes didácticos y disciplinares, con el fin de producir propuestas de enseñanza de la gramática. Los actores sociales y académicos de este proyecto son tres profesoras de la UNL que conforman el equipo responsable, nueve profesoras de lengua de las escuelas intervinientes, junto con algunos estudiantes de la carrera de Letras (un becario y cuatro voluntarias). Funcionan como socios de este proyecto cuatro escuelas secundarias cercanas entre sí, localizadas en la misma zona SO dentro del ejido urbano de la ciudad de Santa Fe, con diferentes situaciones en cuanto a la cantidad de estudiantes y divisiones.

El problema, que da origen a esta propuesta, se plantea a partir de una demanda social y de una situación conflictiva: cada vez es más evidente que los estudiantes de la escolaridad media aportan al aula diferentes variedades lingüísticas del español, por lo tanto, se encuentran en posesión de un saber que no requiere ninguna práctica, aunque sí plantea un interrogante. Esto es ¿cómo lograr que las variedades efectivamente habladas por los estudiantes no se tornen en un estigma social más y en cambio puedan ser aceptadas como otras tantas cuestiones culturales socialmente valiosas? En ocasiones el sistema tiende a rechazar la variedad de los jóvenes y, en cambio, intenta enseñar una variedad “escolarizada” de la lengua que les permita acceder a la lectura y escritura de textos propios del medio escolar. Sin embargo, los docentes perciben que esta forma de

trabajo genera problemas de exclusión y de baja de la autoestima en los jóvenes y adolescentes. Es necesario entonces, encontrar la manera de incluir las variedades lingüísticas y reflexionar sobre ellas con un criterio disciplinar pues así se evitarán los juicios de valor propios del sentido común.

Las escuelas secundarias seleccionadas son instituciones cercanas entre sí, localizadas en la misma zona. La Escuela Normal N° 32 “Gral. José de San Martín”, la Escuela de Enseñanza Media N° 511 “Juana Azurduy”, la Escuela de Educación Técnica N° 480 “Manuel Belgrano” y la Escuela de Enseñanza Media N° 261 “José Hernández” están situadas en la zona sur de la ciudad y cuentan con diferentes situaciones en cuanto a la cantidad de estudiantes y divisiones. La Escuela Normal desarrolla su actividad educativa en todos los niveles de la enseñanza: desde el nivel inicial hasta el nivel terciario (en formación de docentes de nivel primario y secundario). La Escuela N° 511 posee el nivel medio, aunque se encuentra estrechamente relacionada con, y de hecho recibe sus estudiantes, la Escuela Primaria Pascual Echagüe, cuya modalidad “no graduada” es una iniciativa novedosa que se ha constituido en referente para otras instituciones. Si bien estas escuelas comparten la zona territorial en la que se encuentran, estas acciones pueden ser pensadas para otras instituciones de la ciudad. Ambas instituciones cuentan con estudiantes provenientes de su zona de influencia y pertenecientes a todos los estratos sociales. La Escuela Juana Azurduy tiene además varios planes de inclusión de estudiantes con dificultades para permanecer en el sistema educativo y está abocada a lograr que estos jóvenes terminen el secundario. La E.E.S.O. N° 261 “José Hernández” cuenta con tres especialidades: Ciencias Naturales, Producción de Bienes y Servicios y Economía y Gestión. En general, asisten alumnos provenientes de barrios periféricos como San Lorenzo, Chalet, Centenario, Santa Rosa La E.E.T. N° 480 “Manuel Belgrano” es una escuela técnica ubicada en la zona centro sur de la ciudad de Santa Fe. Las actividades se realizan en los tres turnos. Los turnos mañana y tarde cuentan con dos terminalidades: Informáti-

ca y Automotores (esta última es la única en la ciudad y hay muy pocas en el país). En el turno de la noche existe sólo la segunda terminalidad mencionada. La Institución recibe alumnos de diferentes escuelas y zonas de la ciudad y alrededores.

En este marco, el proyecto tiende a colaborar en la formación de Profesores capacitados para lograr la inclusión de los estudiantes en lo que respecta a las variedades lingüísticas que ingresan en las aulas de la Escuela Media. Por este motivo, también se relaciona con el “Programa Nacional por los derechos de la niñez y la adolescencia” que “trabaja con una perspectiva de derecho en el diseño de estrategias articuladas al interior del sistema educativo y con otras áreas del Estado para que cada niño, niña y joven despliegue su potencial intelectual, emocional y social”. Resulta claro que el derecho a utilizar y reflexionar sobre la lengua propia, específicamente sobre la variedad identitaria es fundamental en cuanto derecho de los jóvenes y adolescentes.

OBJETIVOS

La finalidad del proyecto es que los Profesores puedan convertirse en agentes multiplicadores de la aceptación de las variedades del lenguaje adolescente, en tanto constitutivas de la identidad cultural, a partir del estudio de la gramática del español en el aula de Lengua, con el fin de que sean facilitadores de la inclusión educativa.

Entre los objetivos generales, se destaca, por un lado, la necesidad de generar una red de agentes comunitarios, los Profesores de las Escuelas Medias, y agentes universitarios que a través de nexos continuos y permanentes puedan realizar una tarea de identificación de necesidades en el campo de la enseñanza de la gramática y de las posibles respuestas que la Universidad puede brindar al medio social. Por otro lado, la posibilidad de formular de manera cooperativa propuestas de enseñanza de gramática del español en las que el aula de Lengua se plantee como un espacio de reflexión profunda y eficaz acerca del lenguaje y sus variedades para lograr la inclusión de la diversidad lingüística.

PROPUESTA METODOLÓGICA

El Proyecto se ha planificado, en términos de un trabajo interactivo entre los Profesores de Letras de las Escuelas intervinientes y los Profesores de la UNL, para realizar acciones conjuntas tendientes a la modificación de las propuestas de aula de manera que se torne posible la enseñanza de la Gramática del español que atiende a las variedades lingüísticas de los grupos de jóvenes y adolescentes que concurren a las Escuelas involucradas en el Proyecto de Extensión.

La metodología considerada es la Investigación- acción (Kemmis, S, McTaggart, R 1992). Esto implica la práctica de ideas consensuadas en el grupo de trabajo para mejorar y aumentar el conocimiento de la forma en que se puede favorecer el aprendizaje, el estudio y la enseñanza en relación con los estudiantes del curso a cargo. Esta metodología es un modo de gestionar crítica y prácticamente situaciones de enseñanza de la gramática de la lengua materna. También puede considerarse como un proceso en espiral que favorece la concientización del poder docente, afianza su responsabilidad y la ética puesta en juego. Inicia con la elaboración de un diagnóstico a partir de la observación participante y herramientas de recolección de datos para que sea posible la elaboración de un plan que es puesto en práctica, seguido de una observación crítica de los efectos y una posterior reflexión en torno a los mismos como base para una nueva planificación y un nuevo circuito de peldaños en espiral.

Para la implementación del proyecto se atiende a la elección de métodos y teorías apropiados, el reconocimiento y el análisis de perspectivas diferentes, las reflexiones de los investigadores sobre su investigación como parte del proceso de producción del conocimiento. El alcance socio-cultural supone la interpretación y valoración del lenguaje en diálogo entre participantes de la comunidad educativa: las variedades lingüísticas, la diversidad cultural y la inclusión educativa, con particular atención a la multiplicación de conductas favorables. Es un trabajo de investigación- acción que supone interacción permanente

con relevamiento de datos a partir del diagnóstico de uso del lenguaje, redacción de informes, observación de clases, entrevistas semiestructuradas a los participantes, relato de experiencias y socialización de los resultados parciales.

MARCO TEÓRICO

La gramática de la lengua materna puede pensarse en dos sentidos; como un saber interno del hablante y, por lo tanto, presente en la mente de todo ser humano y cuyo uso está garantizado (salvo razones muy excepcionales), o como un saber teórico construido por los lingüistas que intentan dar cuenta de un objeto del mundo, a partir de teorías formuladas específicamente para describirlo y explicarlo. Por este motivo, el lenguaje es un objeto de estudio privilegiado, pues se encuentra al alcance de la mano, sólo hace falta observarlo con atención y disponer de las herramientas teóricas que permitan preguntarse por su funcionamiento. Sin embargo, paradójicamente, esta misma cercanía con el objeto ha llevado a que, en general, se deje de lado la enseñanza de la gramática como una teoría que permite describirlo y explicarlo, en favor de una “práctica” para mejorar el uso del lenguaje y la comunicación. Se trata de un sinsentido pues todos los niños, adolescentes y adultos saben usar el lenguaje y comunicarse. Específicamente, conocen una variedad lingüística. En cambio, el estudio y la enseñanza de la gramática de la lengua materna tiene por objetivo, cuando se parte de las teorías que sostienen que el hablante está en posesión de un estado mental que constituye su lengua, entender cómo es ese objeto, experimentar, describir y, en lo posible, explicar cómo llegamos, todos los seres humanos, a estar en posesión de estados mentales a los que llamamos lenguas y que, si bien en apariencia difieren tanto entre sí, son la realización posible de una serie de principios y parámetros que todos los niños poseen al nacer. En Argentina, los años 60 y 70 vieron florecer los análisis gramaticales, especialmente sintácticos, de la mano de las teorías estructuralistas y de grandes

maestros como Alonso, Barrenechea, Rossetti, Lacau, Kovacci, entre otros. Estas teorías fueron trasladadas al aula y produjeron cierto tipo de aprendizajes con un indudable valor disciplinar. Los años 80 fueron una continuidad y, tal vez una trivialización de ese saber que permaneció como un trasfondo poco meditado pero muy conocido. Durante los últimos años de los 80, toda la década del 90 y principios del siglo XXI, las propuestas editoriales no han dejado de expresar la inutilidad de la gramática como objeto de conocimiento y, en cambio, se ha privilegiado el “saber hacer” por sobre el “saber cómo funciona” el lenguaje. En tal sentido se manifiestan por un “enfoque comunicacional” que, en el mejor de los casos, atiende también a la Lectura y la Escritura.

Enseñar lengua

El acceso al saber letrado es un derecho humano fundamental. La discusión acerca de cómo pueden ingresar en el aula los conocimientos teóricos sobre la gramática de la lengua materna es siempre un punto conflictivo; el camino para transponer didácticamente los conocimientos que las disciplinas generan en torno de los objetos del mundo que estudian puede tener mil posibilidades. Este Proyecto busca articular saberes y formas de hacer propios de las teorías gramaticales con la didáctica de la disciplina. Para esta tarea planteamos un modo de hacer colaborativo y cooperativo que integre teoría y práctica y movilice procesos de formación. El objetivo es, entonces, provocar una modificación en la forma en que se piensa y se enseña la gramática en el marco de la escuela secundaria donde este Proyecto intervendrá. Otra línea de acción pretende lograr una conceptualización renovada de la gramática como disciplina. Hacer una transposición desde las disciplinas a la enseñanza, en cualquier área, supone, además de un conocimiento muy profundo del contexto educativo (los actores y las relaciones entre ellos en el marco institucional), una reflexión sobre los conocimientos disciplinares. En este sentido, los Profesores han solicitado a la Universidad que les aporte el espacio y el momento

pertinente para transformar sus saberes disciplinares en propuestas de enseñanza innovadoras y adaptadas a las necesidades de los estudiantes. Las propuestas surgidas de este proyecto no sólo enriquecerán las aulas de los docentes involucrados en él, sino que se aspira a que la transformación se pueda comunicar a otros en diferentes formatos.

El objetivo del trabajo colaborativo del proyecto se extiende también a la posibilidad de hacer ciencia a través de la investigación lingüística lo cual supone enseñar a investigar y a comprometerse con la investigación que representa nuestra forma razonable y responsable de satisfacer el deseo de saber más acerca de la lengua que hablamos y de responder todas las preguntas que nos hacemos. La ciencia es una manera de formular preguntas sobre el mundo en el que vivimos y buscar respuestas enmarcadas en una modalidad socrática y cooperativa de enseñanza y aprendizaje (Honda, M., O'Neil, W., 1993). En particular la Lingüística como disciplina cognitiva, como dominio de investigación científica implica ocupar un conocimiento tácito en los estudiantes por su maduración cognitiva en la escuela secundaria. El examen del propio lenguaje de los jóvenes en las aulas comprometidas en este proyecto, provee inmediatamente de un conjunto de problemas y un área de investigación que tiene ciertas ventajas para los estudiantes.

En la actualidad el estudio del Lenguaje y de la variación focaliza su observación en las similitudes y diferencias entre lenguas cercanas o bien, entre variedades de una misma lengua. Señala Kayne (2000) que la pregunta más adecuada es ¿cuáles son las unidades mínimas de la variación sintáctica? Este enfoque resulta cada vez más necesario para la investigación en lingüística formal y requiere la introducción de conceptos tales como microvariación morfosintáctica; las diferencias intralingüísticas que surgen a partir de la interacción de los macroparámetros y los microparámetros, que en términos de Demonte (en Hernández & Butragueño, 2015:398) constituyen la “variación de pequeña escala entre lenguas y/o dialectos próximos”. Por lo tanto, resulta pertinente la investigación de las variedades lingüísticas

y, especialmente, del español de Argentina.¹ En este marco, el estudio del español hablado por jóvenes y adolescentes es un objeto teórico valioso que, además, permite a los Profesores de Lengua enseñar formas de investigar el lenguaje.

El proyecto tiene la intención de constituirse en un espacio para confrontar saberes didácticos y disciplinares, con el fin de producir propuestas de enseñanza de la gramática. A partir de la conformación de un grupo investigación y reflexión en el que participan los Profesores de Lengua de cuatro escuelas ubicadas en la zona sur de la ciudad y Profesoras de la Facultad de Humanidades y Ciencias (UNL), la finalidad es construir secuencias didácticas que permitan formar estudiantes secundarios con capacidad para observar el lenguaje y reflexionar acerca de las variedades de la lengua.

¹ Tal como se puede observar a partir de la proliferación de material bibliográfico sobre el tema surgido en los últimos años. (Cfr. Kornfeld, L. e I. Kuguel (2013) *El español rioplatense desde una perspectiva generativa*; Di Tullio, A (2013) *El español de la Argentina: estudios gramaticales*; Ciapuscio, G (2013) *Variedades del español de la Argentina: estudios textuales y de semántica léxica*, entre otros).

CONCLUSIONES PARCIALES

En definitiva, esta propuesta tiende a la formación de recursos humanos capacitados que puedan convertirse a su vez en formadores de conciencia social acerca de la importancia de la inclusión de los estudiantes que ingresan en el sistema educativo con una variedad lingüística diferente a la que suele utilizarse en los textos escritos, restringidos en general a la variedad estándar de la lengua. Por un lado, los Profesores de Lengua en tanto multiplicadores sociales del acceso a los derechos que tienen los adolescentes y jóvenes al uso de su propia variedad lingüística, reciben el beneficio de la actualización profesional, a la vez que reflexionan sobre su propia labor. Por otro lado, los jóvenes realizan actividades de metaanálisis, se forman en la tarea científica y valoran sus variedades de habla y con ellas ganan respeto sobre sus diferentes identidades. Como el nombre propio, la lengua que se habla es constitutiva de la identidad, de las diferencias culturales y del respeto y tolerancia que promueve la inclusión.

BIBLIOGRAFÍA

- Bosque, I., Gutiérrez Rexach, J. (2009). *Fundamentos de sintaxis formal*. Madrid: Akal.
- Ciapuscio, G. (Coord.) (2013) *Variedades del español de la Argentina*. Buenos Aires: Eudeba.
- Bosque & Demonte (1999) *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*, Madrid, Espasa.
- Di Tullio, Á. (Ed.). (2013). *El español de la Argentina: estudios gramaticales*. Buenos Aires: Eudeba.
- Hernández, E., & Butragueño, M. (Edits.). (2015). *Variación y diversidad lingüística. Hacia una teoría convergente*. México: El Colegio de México.
- Honda, Maya & O'Neil, Wayne (1993) «Desencadenando (Detonando) la capacidad de hacer ciencia a través de la investigación lingüística» en Halle & Keyser (1993) *The view from building twenty. Essays in linguistics in honor of Sylvain Bromberger*, Massachusetts, MIT Press. Págs. 229- 255
- Kayne, R. (2000). *Parameters and Universals*. Oxford: Oxford University Press.
- Kemmis, S y Mc Taggart, R, (1992) *¿Cómo planificar la investigación acción?* Barcelona: Laertes ediciones.
- RAE (2010) *Nueva gramática de la lengua española*. Manual. Buenos Aires: Grupo Editorial Planeta.

Prácticas bioseguras en agentes de limpieza

*Martinez, L.
Stroppa, H.
Compagnucci, C.
Carrizo Alvarado, M.
Asis, S.*

**Escuela de Enfermería
Universidad Nacional de Río Cuarto**

RESUMEN

En la mayoría de las instituciones sanitarias de la Ciudad de Río Cuarto en donde se lleva a cabo la línea de investigación sobre bioseguridad, si bien existen algunas motivaciones respecto a la prevención y control de infecciones, en general se tropieza con dificultades físicas, financieras, operativas y educacionales. Es en esta última, que el grupo de investigación considera pertinente desde el ámbito educativo universitario que se pueda proveer de conocimientos actualizados en la aplicación de técnicas y procedimientos bioseguros.

Debido al diagnóstico realizado en el personal de limpieza, las observaciones sobre la ausencia o falta de conocimientos e inseguridad al ejecutar los procedimientos de limpieza y desinfección, nos llevó a ejecutar el proyecto de extensión.

El objetivo planteado en el presente proyecto es transferir los resultados de las investigaciones a través de la socialización de conocimientos en los agentes de limpieza que permitan optimizar prácticas bioseguras en las instituciones de salud de la Ciudad de Río Cuarto, provincia de Córdoba.

Los **resultados** fueron los siguientes:

- Se elaboraron, diseñaron y ejecutaron módulos temáticos sobre: uso de uniforme y lavado de manos, modo de transmisión de los microorganismos, limpieza y desinfección, residuos hospitalarios y utilización de protocolos en prácticas bioseguras.
- Se realizaron diez talleres de diseminación de resultados y actualización de conocimientos con las siguientes estrategias: técnicas participativas de presentación grupal, exposición oral con presentación de power point, consignas de trabajo individual, debates grupales, técnicas de cierre grupal y evaluación.
- Participaron de los talleres: el 100% de los recursos humanos de agentes de limpieza del sector público que corresponden a la Municipalidad de Río Cuarto y un 56% pertenecientes a seis instituciones de salud privada de la Ciudad de Río Cuarto.
- Se elaboró el material educativo con la transferencia de conocimientos de las investigaciones previas y de la actualización en la temática de bioseguridad.
- Se acordaron y suscribieron convenios interinstitucionales (Asociación de Trabajadores de la Sanidad Argentina, filial Río Cuarto y Secretaria de Salud de la Municipalidad de la Ciudad de Río Cuarto)

Discusión: Si bien desde la investigación que se realiza desde la Escuela de Enfermería de la Universidad Nacional de Río Cuarto, la asociación gremial local y la motivación de algunas instituciones de salud que permiten detectar la problemática, se necesita reforzar la iniciativa educativa en formación y actualización técnica - científica desde un marco más formal y poder de esta manera llegar a otras instituciones sanitarias que forman el sistema de salud.

Como **reflexión final**, vigilar la adherencia de los agentes de limpieza a las prácticas bioseguras recomendadas y proporcionarles información sobre su desempeño permitiendo asegurar su bienestar, seguridad y por ende extendiéndose en el usuario y equipo de salud; procurando que el servicio que se brinde se mantenga en un nivel de calidad.

INTRODUCCIÓN

El concepto de salud se corresponde con una construcción social, resultado de los antecedentes históricos - culturales de una comunidad, su relación con el medio ambiente, sus creencias religiosas y políticas, común en muchos de sus componentes dentro de los individuos de una comunidad y particularizado por las experiencias personales, la educación y las costumbres familiares. El enfermar entraña una idea de causalidad que modifica la percepción del riesgo, es así como ante una misma enfermedad la atribución causal es muy distinta y dependiente del contexto. Es importante no perder de vista que, aunque la percepción del riesgo es un factor crítico a la hora de planear las intervenciones, solo modifica la probabilidad de enfermar mediante la modificación de las actuaciones en salud.

En ese orden de ideas, la aceptación de que los conceptos de salud y la percepción de los factores de riesgo de la enfermedad son factores dependientes del complejo entorno psicosocial, religioso, ecológico y de factores personales como la educación y experiencias previas lo que resulta de vital importancia para lograr una comunicación efectiva a nivel personal y comunitario con el equipo de salud.

Una vez detectados los factores de riesgo, su comunicación y la efectividad de las intervenciones dependen también de su abordaje social y cultural en un lenguaje común y porque no, negociado, que le otorguen valor real a las actividades de información, fomento y protección de la salud y que reconozcan las representaciones sociales que en materia de salud tiene nuestra comunidad.

Todas las profesiones llevan implícito un riesgo inherente a la naturaleza misma de la especialidad y al ambiente donde se desenvuelve el técnico, el profesional y el obrero. En el área de salud, y en ellas específicamente, el personal que conforma el equipo de salud, y en especial los agentes de limpieza, no escapan a esta situación y son vulnerables a una serie de agresiones por parte del medio donde actúan por efecto de los agentes con que trabajan y de las situaciones en que cotidianamente se ven envueltos produciendo en ellos una serie de modificaciones.

A pesar de que el trabajo puede ser fuente de satisfacción personal, de proyección social y un elemento básico de las relaciones sociales, se desarrolla asociado a la exposición de factores de riesgo como lo son 1) las condiciones de seguridad en los que se incluye el diseño de las instalaciones, el tipo y cantidad de máquinas y equipos, 2) riesgos ambientales que de acuerdo a su naturaleza pueden ser: físicos, químicos, y/o biológicos, 3) la carga de trabajo determinada por los requerimientos físicos o psíquicos y 4) los riesgos psicosociales los que incluyen aspectos globales de la organización y contenido del trabajo.

Estos factores se suman, interactúan y se combinan de tal modo que sus efectos se potencian sinérgicamente, pudiendo provocar efectos perjudiciales en la salud del personal de limpieza en el corto, mediano o largo plazo.

Una vez detectados los factores de riesgo, y su comunicación, la efectividad de las intervenciones dependen del abordaje social y cultural, bajo las premisas de un lenguaje común y porque no, negociado, que le otorguen valor real a las actividades de información, fomento y protección de la salud.

La bioseguridad se define como la disciplina cuyo objeto es minimizar el riesgo biológico. Comprende un conjunto de medidas científico organizativas entre las cuales se encuentran las técnicas, normas y procedimientos, destinadas a proteger el trabajador de salud, a la comunidad y al medio ambiente de los riesgos que entraña el trabajo con estos agentes (específicamente usuarios o pacientes con microorganismos patógenos), o la liberación de microorganismos al medio ambiente (eliminación de residuos patógenos)

Según la OMS, la bioseguridad es el término utilizado para definir y congregar normas de comportamiento y manejo preventivo del personal de salud frente a microorganismos potencialmente patógenos.

Por ende el personal de limpieza debe desarrollar conductas bioseguras para aplicar normas generales en sus funciones y que estas se construyan permanentemente, desde la adquisición del conocimiento teórico-práctico para ir apropiándose de una cultura de comportamiento tendiente a evitar riesgos con el fin de protegerse, proteger al paciente, al personal sanitario o equipo de salud, a la familia y a la comunidad en general. Con el objeto de mitigar estos riesgos, en el proceso educativo formal se programan un conjunto de actividades didácticas realizadas intencionalmente para lograr el dominio de contenidos educativos. Suponen un conjunto de sucesivas etapas que requieren la adquisición del conocimiento y el desarrollo de conductas bioseguras. Es, en este lugar, donde la prevención de infecciones asociadas al cuidado de las funciones y tareas que realizan estos trabajadores son múltiples y variadas y están determinadas por la organización de la institución donde se desempeñan, teniendo en cuenta la complejidad de los servicios y de la división del trabajo que se establezca.

A continuación se citan estas funciones y tareas como enunciados generales, sin que ello signifique que son las únicas.

Según el lugar de trabajo puede haber otras o bien, pueden ser menos de las enunciadas si existiere otro personal que se ocupe de ellas,

por ejemplo las referidas al servicio de alimentación o lavadero.

Las mucamas o personal auxiliar de limpieza deben:

- Realizar limpieza y descontaminación de habitaciones y baños de pacientes, como así también de todas las áreas donde se realicen actividades de atención al paciente.
- Realizar la limpieza de las zonas de circulación de la institución.
- Controlar, mantener, utilizar con economía y solicitar la provisión necesaria de artículos de limpieza.
- Comunicar a su jefe inmediato superior acerca de los defectos en el edificio o instalaciones, detectados durante la realización de sus tareas de limpieza
- Conocer y aplicar las normas de bioseguridad
- Distribuir los alimentos y luego recoger la vajilla utilizada.
- Distribuir la ropa limpia y recoger la ropa sucia.
- Retirar los residuos de los servicios.

Actualmente, en todas las instituciones de salud, se habla de **calidad**, entendiéndose esta como un proceso con ciertas características:

- La calidad la hacen **las personas**, no la aparatología.
- La calidad se hace **para el paciente**, pero también **para las personas que trabajan** con el paciente.
- La calidad **depende de todos**, no de algunos.
- La calidad se hace **entre todos**.

De acuerdo a esta manera de entender la calidad, el agente de limpieza o la mucama como es denominada en la legislación actual, es uno de los primeros eslabones del proceso de calidad y por lo tanto es conveniente tener en cuenta algunos aspectos importantes. Además de su habilidad y destreza para ejecutar sus tareas, queremos destacar otros dos:

- Las relaciones interpersonales.
- El secreto profesional.

Las relaciones interpersonales

Es la manera como las personas se tratan entre sí. Es el modo como las personas se comunican y se relacionan en distintos aspectos de la vida diaria durante su desempeño laboral.

Para lograr buenas relaciones interpersonales es interesante conocer y pensar en algunos aspectos de estas relaciones entre personas:

- **El aspecto corporal.** Una correcta presentación personal que incluye llevar el uniforme limpio y bien planchado, un peinado sencillo sin accesorios llamativos, escaso maquillaje y la ausencia de perfumes intensos favorece el trato con las personas.
- **El aspecto emotivo.** Conocer las propias emociones y reconocer los problemas personales y familiares que la mucama tenga, ayuda al control emocional, evitando repuestas no apropiadas ante situaciones difíciles.
- Es conveniente aprender a dejar los problemas dentro del hogar y los problemas laborales dentro de la institución. Si las emociones no se pueden controlar, es necesario buscar apoyo profesional.
- **El aspecto social.** Respetar las costumbres sociales y reglas de educación elementales, ayudan a lograr una buena relación. Por ejemplo, saludar al llegar y al salir de la habitación, (mejor si el saludo le acompaña una sonrisa), golpear antes de abrir una puerta, llegar a horario, evitar los gritos, llamar a las personas por su nombre anteponiendo el Sr. O Sra., permitirá que reine un ambiente laboral agradable.

El secreto profesional

Si bien, por su nombre, parecería que el secreto profesional incluye solamente a los profesionales. Esto no es así. El secreto profesional se define como una verdad, dato o circunstancia que la persona trabajadora se entera, conociera o viera en el momento de estar realizando sus tareas. A poco de analizar este concepto, se acepta que el personal de mucamas también está incluido en el secreto profesional, y por tanto, está obligada a no difundirlo ni comentarlo.

El secreto profesional se basa en el derecho a la intimidad que tienen los pacientes.

No se debe comentar ni hacer bromas acerca de lo que ocurre con los pacientes.

Tampoco se debe difundir rumores en la institución ni fuera de ella.

Sobre la base de los resultados obtenidos en investigaciones sobre bioseguridad realizadas en las instituciones sanitarias de la ciudad de Río Cuarto, se propone que las mismas desarrollen una evaluación y se planifique y ejecuten acciones de mejora al sistema de prevención para lograr la calidad del cuidar.

METODOLOGÍA

El Proyecto de Extensión, a través del Curso de Actualización y Capacitación del Personal de Limpieza de Instituciones de Salud, se organiza por la Escuela de Enfermería, a través del Proyecto de Transferencia de Resultados de Investigación (PROTRI), conjuntamente con la Subsecretaría de Salud de la Municipalidad de la ciudad de Río Cuarto, a partir de las debilidades que presenta el Personal de Limpieza, diagnosticada por la observación realizada que denota ausencia y/o falta de conocimientos e inseguridad de los mismos al ejecutar objetivamente los procesos de limpieza.

Acorde con la magnitud en que crecen las necesidades y demandas cambiantes de Salud de la Comunidad, ambas instituciones organizantes, comprenden la necesidad de proveer de conocimientos en bioseguridad

hacia las actividades que realiza el personal de limpieza y, para ello, nos proponemos un trabajo de coordinación y cooperación, que por medio de esfuerzos colaborativos permitirá la actualización, capacitación y formación de ese Personal, procurando que los servicios que se brindan se mantengan en un alto nivel de calidad.

En ese contexto se torna imprescindible hoy, brindar la posibilidad institucional de promover, en esos miembros del equipo de salud, no sólo su actualización científica sino también su formación integral.

A través del presente proyecto se pretende crear un espacio de reflexión de acciones y actitudes, en forma conjunta con el personal que desarrolla sus prácticas en las diferentes instituciones de salud, en torno a aspectos generales de bioseguridad en el ambiente laboral, tendiente a internalizar habilidades y destrezas en el ámbito del desarrollo de sus actividades.

OBJETIVOS

Proveer de conocimientos actualizados en la aplicación de técnicas y procedimientos bioseguros a los agentes de limpieza.

Gestionar convenios con instituciones involucradas en la temática

RESULTADOS

Los objetivos planteados se alcanzaron exitosamente en los tiempos establecidos en el lapso del presente proyecto. La convocatoria y apertura del proyecto se realizó con reuniones previas con el Secretario de Salud Dr. Gabriel Abrile, con la Subsecretaria de Salud Dra. Marta Grippo y la Directora de Prevención de Salud Lic. Sonia Asis y la Coordinadora de Servicios del área Salud. En ella se obtuvo un diagnóstico de situación sobre la necesidad de capacitar a los agentes de salud, especialmente a los agentes de limpieza e integrarlos al equipo de salud, en los 16 centros periféricos y centro de salud.

Luego se realizó la reunión con el equipo del proyecto para planificar el curso de capacitación y actualización. Se determinó que las clases teóricas se desarrollaron en la Cooperativa por disponer del espacio adecuado y las actividades prácticas en el Centro de salud, ya que ambos lugares se encuentran en el centro de la ciudad.

Es de destacar la predisposición de las autoridades ya que se les dio el día libre para que los participantes pudieran asistir.

Se elaboraron, diseñaron y ejecutaron módulos temáticos sobre: uso de uniforme y lavado de manos, modo de transmisión de los microorganismos, limpieza y desinfección, residuos hospitalarios y utilización de protocolos en prácticas bioseguras.

Participaron de los talleres: el 100% de los recursos humanos de agentes de limpieza del sector público que corresponden a la Municipalidad de Río Cuarto y un 56% pertenecientes a seis instituciones de salud privada de la Ciudad de Río Cuarto.

Los módulos de capacitación fueron dictados en su totalidad, y además de su contenido teórico, se implementaron estrategias de juego aprendizaje para adultos (esto permitió que muchos de los agentes de limpieza sin o con poca escolaridad se adecuaran fácilmente a las clases impartidas).

El contenido desarrollado fue el siguiente:

Modulo 1: Introducción

- Funciones que realiza el personal de limpieza
- Relaciones humanas. El secreto profesional
- Breve nociones de microbiología
- Microorganismos en el medio ambiente
- Cadena infecciosa
- Suciedad-Limpieza (conceptos)

Módulo 2

- Higiene hospitalaria
- Lavado de manos
- Uniforme- Normas de Bioseguridad
- Agentes químicos. Desinfectantes – lavandina- Detergente

Módulo 3

- Materiales-Técnica-procedimiento
- Clasificación de áreas –Críticas -Semi críticas - No críticas.
- Limpieza de aéreas y servicios especiales
- Medidas de aislamientos (distintos tipos)

Módulo 4

- Transporte y distribución de alimentos
- Transporte de ropa limpia y sucia
- Residuos hospitalarios

(Clasificación, manipulación, rotulación, almacenamiento)

Evaluación

Referido a la experiencia práctica: se entregaron los insumos de limpieza y desinfección (escurridores, trapos de piso, baldes, detergente, hipoclorito de sodio, cepillos, alcohol en gel, servilletas de papel etc.) y toda la indumentaria de protección a los participantes (batas, guantes, bozalillos, anteojos protectores) ya que los mismos carecían de todo ello. La misma fue realizada en un sector del Centro de salud y cabe destacar la participación también de los integrantes del proyecto y del equipo de salud de la citada institución. La devolución fue satisfactoria. Es muy notorio la motivación de los participantes, ya que fue tan movilizante que decidieron hablar con

las autoridades para solicitar permiso y trabajar de a grupos en cada uno de los centros periféricos, ya que el procedimiento completo y efectivo no se puede en el día hacerlo de a uno, como es habitual en su respectivo trabajo. Es así, que casi finalizando el curso, se realizó supervisión en algunos de los centros periféricos entre este equipo de trabajo del proyecto y las autoridades sanitarias.

Por último se realizó una evaluación escrita y oral, además de haber evaluado la experiencia práctica con la modalidad de devolución.

Por otra parte se acordaron y suscribieron convenios interinstitucionales.

El convenio con la Secretaria de salud de la Municipalidad y los vínculos creados con la Cooperativa de trabajo que nuclea a los trabajadores implicados en el proyecto.

El convenio con ATSA Filial Rio Cuarto que nuclea las instituciones de salud local y regional.

CONCLUSIÓN

Los miembros del equipo se sintieron plenamente integrados en cada uno de los talleres, ya que se involucraron con la problemática de la escasez de conocimientos, de las falencias en bioseguridad y de la experiencia que los implicados en el proyecto poseían con el equipo de salud en cada una de los servicios de salud.

Como **reflexión final**, vigilar la adherencia de los agentes de limpieza a las prácticas bioseguras recomendadas y proporcionarles información sobre su desempeño permitiendo asegurar su bienestar, seguridad y por ende extendiéndose en el usuario y equipo de salud; procurando que el servicio que se brinde se mantenga en un nivel de calidad.

BIBLIOGRAFÍA

- DULBECCO, Davis (1992). Tratado de Microbiología. Editorial Salvat. Barcelona. España.
- FROBISHER – FUERST (1982). Microbiología. Editorial Interamericana. México. Argentina.
- REVISTA CRONIA. Año 4. Vol. 4. Nº 2. 2001/2002. Facultad de Ciencias Humanas. UNRC. ISSN 1514-2140. El manual de normas y procedimientos como instrumento de control de bioseguridad. Pag. 197/208.
- Principios de Bioseguridad Aplicados a Procedimientos Básicos de Enfermería. UNRC. Facultad de Ciencias Humanas. Comité Editor. ISBN. 950-665-236-8.

Proyecto de extensión universitaria “Sentidos y prácticas que propicien el derecho a la educación. Re-pensar la educación inicial: encuentros e inter- cambios para revisar las prácticas edu- cativas en la primera infancia”

*Nancy Mateos
Analía García
Marina Visintín
Mariana Vázquez*

**Licenciatura en Educación Inicial
Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales
Universidad Nacional de Moreno**

RESUMEN

Actualmente, constituye un desafío para las instituciones superiores, la formación de profesionales autónomos capaces de abordar los problemas que enfrentan cotidianamente en su trabajo con una actitud reflexiva y crítica.

Reconociendo singularidades específicas, la formación pedagógica suma la exigencia de brindar conocimientos que permitan innovar, negociar y regular la gestión de las propias prácticas. Asimismo, desde un marco profesional, ético y político, considerarse parte de una comunidad de trabajo, responsable por los resultados de aprendizaje de los estudiantes, que disponga de las herramientas necesarias para el análisis de su propio trabajo, más allá de las directivas de las instituciones y Ministerios.

La relación pedagógica no se da al margen de los contextos sociales que generan las condiciones de producción y que la definen, pero excede los límites de ésta presentación profundizar en dichas cuestiones. Si interesa resaltar que, si bien desde hace tiempo se están proponiendo cambios profundos en el modo en el que se concibe la relación entre la formación y la práctica profesional de los docentes, hasta el momento, la producción de conocimientos sobre la resolución de los problemas que se plantean cotidianamente en la práctica no ha sido considerada claramente en los procesos de formación (Terigi, 2012).

A partir de la propuesta curricular y el enfoque metodológico de la Licenciatura en Educación Inicial de la UNM, orientadas hacia un abordaje integral de las funciones de extensión, investigación, docencia, transferencia y gestión; estamos tratando de desarrollar condiciones de producción propicias para afrontar algunos de los desafíos antes mencionados.

A partir de dichas premisas se han desarrollado los *Proyecto de Extensión Universitaria "Sentidos y prácticas que propicien el derecho a la educación I y II"*, presentados y aprobados durante las 15° y 22° CONVOCATORIAS DE PROYECTOS DE EXTENSION UNIVERSITARIA Y VINCULACION COMUNITARIA de la Secretaría de Políticas Universitarias en 2014 y 2015, respectivamente. En ésta ponencia compartiremos algunas características y reflexiones surgidas durante su diseño e implementación.

Ambas propuestas de extensión tuvieron como objetivo trabajar por y para la primera infancia desde una mirada que considera e incluye a todas las instituciones educativas y/o sociales que trabajan con niños y niñas pequeños en el territorio de Moreno, Provincia de Buenos Aires.

Se trató de avanzar en la construcción de un espacio colectivo y participativo en el que los actores involucrados en los proyectos tuvieran oportunidades de re-pensar **el sentido de sus prácticas en la educación de la primera infancia**. Los proyectos, estuvieron orientados además brindar elementos para la construcción de propuestas sobre problemas actuales de la educación inicial en particular y del sistema educativo en general, a partir de responder a los siguientes interrogantes: ¿Cómo formar profesionales capaces de fundar su intervención en una lectura crítica de la realidad y desarrollar acciones que garanticen el derecho a la educación para todos, cuando "todos" involucra a sujetos y contextos singulares? ¿Cómo propiciar la constitución de una comunidad de trabajo docente junto a las instituciones del territorio?

LA UNIVERSIDAD DE MORENO Y SU CONTEXTO

"Los que vivimos en Moreno estamos acostumbrados a salir en las noticias.

"Ser" de Moreno, es o que te tengan miedo, o que te tengan lástima" Graduada de la Carrera de Comunicación, Acto de colación de grado, octubre 2016.

El partido de Moreno se localiza en el 2° cordón del área metropolitana, a 37 Km. de la Capital Federal. Su extensión es de 186,13 Km² y según datos 2010, su población es de 452.505 habitantes (INDEC, 2010).

Se reconocen una serie de desequilibrios socio-urbanos y un menor dinamismo económico que se manifiesta en su escasa capacidad para atraer radicaciones productivas, y por consiguiente para generar fuentes de trabajo suficientes para sus habitantes. Lo expuesto se evidencia en un mayor nivel de desempleo, rápido crecimiento demográfico e insuficiencia de inversión en infraestructura y en servicios urbanos, que realimenta la falta de dinamismo económico de la zona y que requieren de una fuerte presencia del Estado para generar condiciones de dinamismo suficientes. (Fuente, Proyecto institucional de la UNM, agosto 2010)

La Universidad Nacional de Moreno, creada el 29 de diciembre de 2009, se ha convertido en una oportunidad para grupos poblacionales que históricamente no habían accedido a la educación superior. Cuenta con cuatro departamentos, diez carreras de grado y dos ciclos de licenciatura. Durante 2016 se recibieron 5.289 preinscripciones, un 23,7% más que las registradas para el año 2015. De estos aspirantes, completaron con sus requisitos administrativos 3.374. El 60% pertenece al Partido de Moreno y el 40% restante a localidades vecinas. Prácticamente 9 de cada 10 alumnos se constituyen en los primeros en ingresar a una Institución de Educación Superior en el marco de sus familias, entre las cuales, se observa que un 65,9% de los estu-

diantes tienen padres que no han terminado el secundario y para las madres, la proporción es un poco menor: 56,9%¹.

Las estudiantes que asisten a la Licenciatura en Educación Inicial y las maestras y educadoras que asisten a otras ofertas que la Carrera realiza son, mayoritariamente, las primeras en sus familias que acceden a estudios terciarios y luego a la Universidad. En el diálogo con ellas aparece la desconfianza en sus posibilidades de atravesar la formación universitaria. Esto no debe llamarnos la atención, dado que es copiosa la bibliografía sobre la incidencia de las estigmatizaciones sociales, biografías escolares, nivel de escolaridad de los padres, entre otros, en las oportunidades y propias expectativas de éxito educativo. Las tasas de abandono de las universidades coinciden con quienes tienen padres sin estudios, perpetuando la desigualdad.

Menores posibilidades de acceso a la educación pública también se dan en otros niveles del Sistema Educativo. Según los datos del Censo 2010, la población infantil del Distrito de Moreno de 0 a 6 años es de 62.778 niños. Para el caso del Nivel Inicial, los datos indican que la cobertura en la sala de cinco años es del 91,1 %, dato que refleja un aumento en la tasa de escolarización entre el 2001 y el 2010 de un 17,2%. Sin embargo, en el Distrito de Moreno, las autoridades locales informaban para 2014 que faltaban 30 jardines de infantes para asegurar la obligatoriedad escolar desde las salas de 5 y 4 años que estipula la Ley Provincial de Educación (Ley N° 13.688/07). La ausencia de instituciones se da principalmente en las zonas aledañas al área urbana y en la zona rural. En la práctica dicha carencia la cubren instituciones comunitarias que atienden a la población infantil. Se trata de instituciones autogestionadas o gestionadas y financiadas junto al Estado, generalmente por las áreas sociales provinciales o municipales. Dichas instituciones varían en cuanto a su dependencia institucional, objetivos, origen, recursos materiales y humanos con los que

cuentan, características organizativas, etc. Actualmente se carece de datos, pero la reciente obligatoriedad de la sala de 3 años seguramente ha complejizado la problemática².

En el Partido se destaca la presencia de redes que articulan el trabajo de los centros comunitarios. Por un lado, la Red Andando³, coordina el trabajo de 17 centros educativos de educación popular, de los cuales 16 se encuentran vinculadas al Programa de Unidades de Desarrollo Infantil (UDI) de la Subsecretaría de Políticas Sociales de la Provincia de Buenos Aires y 14 de ellos están ubicados en el Partido de Moreno. Asimismo, la Red el Encuentro⁴ tie-

² Al respecto se sugiere ver Kaufmann, V. [et al] (2016), *Primera infancia : panorama y desafíos para una mejor educación*, 1a ed compendiada. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Aique Grupo Editor.

³ Andando es una red de centros que atienden a la infancia y adolescencia. Territorialmente ubicada en los partidos de Merlo y Moreno, surge en el año 1994 a partir de la necesidad de articulación y profesionalización de experiencias dispersas de comedores comunitarios, copas de leche y grupos de madres cuidadoras que realizaban sus tareas en diferentes parroquias y comunidades de la diócesis de Merlo Moreno. Ollas populares, comedores improvisados mayoritariamente por las mujeres de los barrios, grupos de madres cuidadoras (que atendían a los niños mientras otras mujeres se incluían en el mercado laboral informal, como personal doméstico, cartoneando o en la venta ambulante) devinieron lentamente en centros comunitarios con una fuerte actividad educativa (centros de primera infancia y guarderías comunitarias, centros de apoyo escolar primarios y secundarios, centros de jóvenes, centros culturales, comedores barriales). Hoy conforman la red un total de 17 centros comunitarios dispersos en 12 barrios de los partidos ya mencionados, atendiendo a un total de 2.300 niños, niñas y adolescentes de 1 a 21 años.

⁴ El Encuentro es red 17 centros en Moreno, San Miguel y José C Páz, que están a cargo de unos 200 educadores comunitarios, y en los que participan aproximadamente 4000 chicos/as de 0 a 25 años. Los centros comunitarios que forman la red surgen por iniciativa de la propia comunidad, acompañados por un grupo externo al barrio, a veces de alguna iglesia; siempre para responder a una necesidad del barrio respecto a los chicos. A partir de la crisis desatada en el año 1989 el problema central es la alimentación, entonces los centros que se van sumando a la red son comedores, algunos vienen de las ollas populares.

¹ Fuente: Informe sobre el perfil de los ingresantes 2016. Secretaría Académica. UNM

ne 16 centros comunitarios, de los cuales 2 están ubicados en el Partido de Moreno. Y, hasta diciembre de 2015, desde Secretaría de Desarrollo Social de la Municipalidad de Moreno, 20 centros comunitarios que se ubicaban en distintos puntos del Partido.

A través de las actividades de extensión, la UNM se constituyó en un espacio de vinculación entre las instituciones públicas y comunitarias. Ante tanta diversidad y coexistencia de sitios por donde transitan diariamente los niños y niñas, partimos de entender que el trabajo con todos ellos era crucial, en tanto interlocutores privilegiados para pensar la infancia. Entendíamos que la multiplicidad de formas organizativas y propuestas de actividad, sería una variable de enriquecimiento mutuo, a partir de la circulación y socialización de propuestas educativas, representaciones, y de preguntas e interrogantes, devenidos de las prácticas sociales.

La actividad se orientó a problematizar el trabajo con los niños y el de los adultos entre sí desde una perspectiva de reconocimiento y paridad participativa para el aprendizaje y la emancipación.

ACTIVIDADES GENERALES Y ESTRATEGIA

Desde una visión general, la UNM asume, a través de sus objetivos, la idea de “responsabilidad compartida”: estudiantes, profesores e institución formadora son co responsables por los resultados de aprendizaje. El trabajo en equipo es fundamental. Cada departamento, carrera y la universidad como institución han de garantizar que esto pueda realizarse. Y este trabajo está sostenido en el entramado de la universidad: investigación y producción académica.⁵

En particular, los objetivos y organización

del Plan de Estudios de la LEI vienen de una concepción que vincula estrechamente la enseñanza con la práctica y con la producción de conocimientos en el campo de la educación infantil.

Partimos de considerar la educación infantil, en sentido amplio, asumiendo que comprende a las prácticas sociales preexistentes, y que continúan existiendo junto a los sistemas educativos, a través de las cuales los grupos humanos han propiciado y propician la crianza, la socialización y la transmisión cultural a la generación siguiente. El concepto de educación infantil nos sitúa en la educación como práctica social, en tanto proceso social y cultural amplio, que es producto y productora de las relaciones sociales que ocurren independientemente de la escuela, aun cuando también sucedan en ella. Este enfoque nos permite abordar la desigualdad, en su perspectiva estructural y dinámica, en tanto problema político y social de las instituciones y las subjetividades, e intervenir a través del desarrollo de estrategias de superación, de reparación en las trayectorias de las personas, y a su vez, a través de la vinculación positiva con nuevas redes de relaciones, construidas día a día con otros educadores.

A partir de este marco institucional se desarrollaron los proyectos de extensión mencionados en la introducción de éste trabajo, que se plantearon como objetivos específicos:

- Entender, analizar y transformar en forma colectiva la realidad política, institucional, pedagógica y didáctica de los diferentes contextos de intervención.
- Trabajar de manera colectiva en la planificación, el análisis, la interpretación y la implementación de propuestas alternativas de enseñanza y evaluación.
- Fomentar la participación responsable de todos los miembros con el fin de trascender las iniciativas individuales y alcanzar metas colectivas.

La estrategia, sustentada en una perspectiva hermenéutica reflexiva, considera un trabajo de análisis y reflexión colectivo y participativo, sobre el diseño de la práctica educativa

⁵ Proyecto institucional de la Universidad Nacional de Moreno, Aprobado por Resolución UNM-R n° 21/10 y autorizado por Resolución ME n° 2118/11.

en la educación infantil y sobre la práctica en sí misma. La propuesta de extensión constituyó una bisagra entre la práctica tal cual se desarrolla, la reflexión sobre la misma y su mejoramiento. Su objeto es propiciar el desarrollo de una cultura reflexiva mediante la cual los actores involucrados (universidad/ Talleres I y III-LEI – instituciones comunitarias y jardines de infantes provinciales) puedan mejorar sus prácticas a la vez que sistematizar el conocimiento sobre las mismas y producir propuestas alternativas.

Merece señalarse que los proyectos de extensión se encuentran en estrecha relación con la propuesta formativa de la LEI. Los propósitos, el Plan de estudios y el enfoque metodológico permiten avanzar en el establecimiento de articulaciones horizontales y verticales que hacen del aprendizaje un proceso espiralado de continuas deconstrucciones y reconstrucciones. La relación entre la propuesta formativa y el territorio se concreta a través de espacios curriculares destinados a vincular las prácticas profesionales de los alumnos con los enfoques, teorías y métodos que se enseñan en las asignaturas. El eje estructurador en el Plan de Estudios es el Taller integrador de cada cuatrimestre en el que se aborda una problemática de incumbencia del Licenciado en Educación Inicial en el marco de los aportes conceptuales ofrecidos por las materias de cursada simultánea. Cada Taller se encuentra relacionado con proyectos de investigación y de extensión orientados a profundizar el saber teórico y empírico en el trabajo con las instituciones del territorio.

Las actividades de extensión materializan el problema articulador del cuatrimestre en la relación con las instituciones del territorio, al tiempo que abordan un grave déficit de la formación docente: la disociación entre conceptualizaciones y prácticas, centrandose en la propuesta curricular la integración de ambos dominios, a través de las condiciones para la enseñanza. Los Talleres de Integración Conceptual junto con los proyectos de extensión abordan el trabajo docente en tanto “saber hacer” nacido de las múltiples transformaciones que sufren las conceptualizaciones en su interacción con la práctica.

A los fines de la propuesta que considera esta ponencia, la problemática elegida fue el conocimiento y desarrollo de formatos alternativos al escolar a través de las temáticas de los Talleres II y III. En cada Taller las estudiantes concretan un producto diferente pero ligado al proceso de integración de los aprendizajes, con vistas al producto final de la Carrera que es la elaboración de un Proyecto de Intervención. Para el caso del Taller II, el producto consiste en un estudio de caso, al que se le sumará una propuesta de enseñanza, sobre un sujeto o grupo excluido de las propuestas educativas convencionales. Para el caso del Taller III, se trata de la elaboración de una propuesta de desarrollo curricular.

A partir de una encuesta, destinada a la totalidad de los integrantes de las instituciones que participarían del proyecto, se relevaron las temáticas de interés, poniendo especial atención en aquellos temas que aparecían como una vacancia o aquellos en los cuales se deseaba profundizar. Los profesores a cargo de las actividades de extensión, agruparon las demandas a partir de algunos criterios. Temas que: a) pudieran ser abordados en el transcurso de un año lectivo; b) pudieran ser trabajados por el equipo docente de la LEI, c) pudieran ser profundizados en distintas instancias curriculares de la LEI.

A partir de dichos criterios, se decidió el desarrollo de tres talleres electivos y simultáneos: a) La alfabetización inicial; b) El juego y los lenguajes expresivos; c) La indagación del ambiente social. Privilegiando un enfoque institucional para el desarrollo de las propuestas, cada institución debía optar por solo uno de ellos.

Desde la LEI/UNM se realizaron se llevaron a cabo las articulaciones necesarias para que las educadoras, docentes y directivos pudieran participar de las actividades del proyecto en horarios de servicio. Por cada institución asistirían al menos un referente a cargo de la coordinación y un maestro o educador por turno. Se realizaron reuniones previas con los y las referentes de las organizaciones y de los jardines, entre los cuáles se pensaron y establecieron acuerdos acerca de cómo desarrollar los tramos formativos. Algunas

instituciones se ofrecieron como sede de los encuentros. Moreno es un distrito extenso, se puede tardar hasta una hora en auto en un recorrido entre instituciones, en medios de transporte (escasos y con poca frecuencia) este tiempo puede duplicarse. La iniciativa favoreció la continuidad en la asistencia, el involucramiento de las instituciones, su reconocimiento por parte de las otras y el establecimiento de acuerdos para actividades compartidas. Cuando en algún caso, alguna institución no pudo asistir, esto obedeció a cuestiones climáticas (hubo varias tormentas con consecuencias de inundación y destrucción de zonas completas de Moreno). Dichas dificultades incrementaron las relaciones de apoyo y colaboración entre instituciones.

Conviene recordar que acciones como las que describimos requieren de condiciones de contexto favorables. En éste caso se contó, por una parte, con el activo involucramiento y apoyo de las autoridades locales del Municipio, del Sistema Educativo Local y de las instituciones comunitarias. El trabajo simultáneo entre instituciones escolares y no escolares permitió el intercambio y la producción entre interlocutores con distintas experiencias, contribuyendo a dar visibilidad a la diversidad de conexiones existentes entre las condiciones sociales, políticas, institucionales, pedagógicas y personales y su relación con el trabajo con los niños en cada institución.

Por otra parte, la direccionalidad de las políticas nacionales facilitó la profundización de las acciones. En primer lugar, a partir de las convocatorias de proyectos de extensión de la Secretaría de Políticas Universitarias, propiciando la articulación de acciones entre universidad, estado y territorio. En segundo lugar, las Políticas Educativas orientadas a la inclusión⁶ que priorizaron los sectores de mayor vulnerabilidad a través de acciones territoriales de integración de las instituciones educativas y no educativas (comunitarias o alternativas). En tercer lugar, la inclusión de la participación de las universidades a través

del Programa Nacional de Formación Permanente “Nuestra Escuela” del Instituto Nacional de Formación Docente Componente II/2014 y 2015. Al respecto se menciona que dos de los Seminarios dictados en el marco de los proyectos de extensión (“La elaboración de propuestas que involucren contenidos de las ciencias sociales en el Nivel Inicial” y “El cuerpo y el juego en el Nivel Inicial”) resultaron acordes con los objetivos de fortalecimiento de la gestión institucional y de la enseñanza con énfasis en la alfabetización inicial y la formación integral en relación con el juego, el cuerpo, la indagación del ambiente natural, social y tecnológico y de los lenguajes artísticos, definidos en Res. CFE N° 201/13 del Ministerio de Educación de la Nación y fueron aprobados y sus asistentes certificados, por Programa Nacional de Formación Permanente “Nuestra Escuela” del Instituto Nacional de Formación Docente Componente II/2014⁷. Por último, y en acuerdo con concepción de la UNM, el fortalecimiento de la formación ética, política y pedagógica del colectivo docente, desde una concepción de justicia, igualdad y ciudadanía democrática definida en la Res. CFE N° 201/13.

No está de más agregar que la UNM contribuyó aportando espacios y equipamiento al trabajo colectivo entre la Universidad y el territorio. Asimismo, la experticia del equipo docente de la LEI, comprometidos con los objetivos de la propuesta y orientados a propiciar la vinculación entre docencia, investigación y extensión.

A modo de ejemplo, el eje “Juego y Lenguajes expresivos”

La propuesta giró en torno a la articulación entre la tarea del Taller de Integración Conceptual II y las asignaturas “Metodología de la Investigación Educativa”; “Investigación e Innovación Curricular” y “Planeamiento participativo de la Educación”.

⁶ (Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente. Res. CFE 188/12)

⁷ Convenio Específico del Ministerio de Educación de la Nación, obrante en el Expte. 1152/2013, aprobado por Res. UNM 109 del 21 de julio de 2014.

Se concretó a través de:

- Encuentros generales en la Universidad de Moreno con los participantes de todos los ejes de trabajo.
- Implementación de talleres en las distintas instituciones.
- Desarrollo de prácticas de sistematización y documentación, a través de fotografías, producción de textos; y /o producción de espacios de juego – proyectos; y planes de trabajo.
- Generación de espacios de asesoría y acompañamiento; entre docentes, educadores, profesores y estudiantes de la LEI.
- Establecimiento de una modalidad de evaluación presencial y virtual. Implementación y documentación fotográfica de escenarios lúdicos y artísticos construidos en los encuentros presenciales. Análisis del registro fotográfico y escrito de las propuestas desarrolladas en las propias instituciones. Elaboración de un catálogo digital colectivo con las intervenciones de espacios, propuestas de juegos, uso de los espacios y juegos, propuestas expresivas.

ALGUNOS RESULTADOS:

- Las dinámicas y/o consignas de trabajo durante los encuentros favorecieron el intercambio para conocer los modos, encuadres de trabajo y de organización de la enseñanza de institución. En palabras de una educadora “se pusieron a rodar”, saberes y experiencias formativas y todas se vieron enriquecidas. Escuchar a otras permitió comprender y revisar las decisiones particulares de las distintas instituciones.
- Crear lazos y articulaciones territoriales para potenciar el trabajo con la infancia. En todos los encuentros, se puso énfasis en cómo mejorar, diversificar y complementar el trabajo territorial con la infancia. Hubo un especial interés por pensar

cómo garantizar espacios lúdicos y expresivos, tendientes a ampliar el acceso al juego y a experiencias estéticas.⁸

- Revisar “miradas” con respeto a la infancia, el juego y los lenguajes expresivos, identificando supuestos de las prácticas cotidianas:
- Reflexionar sobre el vínculo personal con el juego y los lenguajes expresivos.
- Poner en palabras inquietudes e interrogantes vinculados a las prácticas educativas – comunitarias.
- Para el caso de las asignaturas de la LEI, las preguntas y dificultades trabajadas en el proyecto de extensión permitieron profundizar temas específicos, relativos a las variables más complejas del sistema educativo: organización de tiempo y espacio; agrupamientos de niños y niñas; cómo diseñar e implementar los juegos desde la perspectiva de género; qué tipo de intervenciones adultas favorecen u obstaculizan el desarrollo de las propuestas expresivas y lúdicas, entre otros.
- Elaborar propuestas que se sustenten en concepciones que recuperen la idiosincrasia de cada jardín. Las docentes y educadoras se involucraron activamente en la implementación del proyecto. Participaron en todas las instancias, manifestando inquietudes, compartiendo experiencias y fundamentalmente, destacando la posibilidad de abordar temáticas comunes con jardines de distinto tipo de gestión.

⁸ Por el contacto que sostenemos con las organizaciones y por las estudiantes de la LEI, sabemos que algunas instituciones han logrado comenzar, sostener y profundizar un trabajo conjunto.

Centro Comunitario “ Madre del Pueblo ” y Jardín N° 946 en Lomas de Moreno; están trabajando juntos proyectos de Literatura y biblioteca.

Centro Comunitario Negrito Manuel y Jardín N° 9 en Cuartel V, son parte de una mesa inter barrial, y están articulando acciones de salud y trabajando colectivamente para la recuperación de la plaza del barrio. Cabe mencionar que en ambos casos, las directoras son estudiantes de la LEI.

A MODO DE CIERRE PROVISORIO:

La UNM es una Universidad joven, el proyecto facilitó la posibilidad de establecer, y/o potenciar articulaciones territoriales, relaciones de confianza y colaboración orientadas a la inclusión educativa con calidad y a la promoción y protección de los derechos de los niños y niñas.

Los diversos espacios dialogaron y se reconocieron como actores sociales que trabajan con la primera infancia en un mismo territorio. Se establecieron y profundizaron los lazos entre las Redes Comunitarias vinculadas a la Secretaría de Desarrollo Social de la Municipalidad de Moreno, Jardines comunitarios perteneciente a la Red Andando y Red el Encuentro, Jardines de infantes públicos del Distrito de Moreno y la Licenciatura en Educación Inicial de la UNM. Participaron de la propuesta la Coordinación, 8 profesores y 33 estudiantes de la LEI; 160 asistentes entre inspectores, directivos, docentes, coordinadores y educadores de 27 instituciones de educación infantil del Distrito de Moreno y 2 de la Red El encuentro de J. C. Paz, que atienden a 600 niños entre 3 y 5 años en jardines de infantes y 1000 niños de 1 a 5 años en jardines comunitarios. Se organizaron 3 subgrupos de trabajo sobre las temáticas de Alfabetización inicial, Juego y lenguajes expresivos (Taller II) e Indagación del ambiente social (Taller III) en tanto espacios concretos donde tanto las docentes y educadoras asumen un rol activo como productoras conocimiento a partir de la documentación, la reflexión y acción sobre la propia práctica, para producir un saber que va modificando y acompañando la tarea educativa.

Durante 2016/17 se preve profundizar éste trabajo, a través de la integración de acciones entre las funciones de docencia, investigación y extensión. En éste sentido, se han iniciado éste año los Proyectos de Investigación: a) “La propuesta de la Licenciatura en Educación Inicial, hacia la construcción de un modelo formativo para las prácticas inclusivas” Dir. Lic. Nancy Mateos y “La enseñanza en las salas multiedad”, inscripto en el

área temática “Desarrollo de formatos innovadores para la educación infantil” y dirigido por el Dr. Isabelino Siede (Proyecto convocatoria PICYDT 2013, iniciado en agosto 2016).

... “La institución pudo participar de el seminario de juego y el de ambiente social y natural. Ambos nos permitieron, tanto a los docentes como al personal directivo reflexionar sobre las prácticas. Los docentes que asistieron socializaron su experiencia con otras docentes y también lo trasladaron a sus situaciones de enseñanza. Como directora, al haber asistido, pude acompañar a las docentes y compartir criterios que facilitaron el asesoramiento y la formulación de acuerdos con respecto a esas áreas”... (Directora del Jardín de Lomas de Moreno)

BIBLIOGRAFÍA

- Barbier, J.M. (1999). *Prácticas de formación. Evaluación y análisis*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- _____ (2005). *Seminario de Doctorado. El análisis de la formación: saberes, acciones e identidades*. FFyL. UBA.
- Carlino, P. (2005) *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de cultura económica.
- Lerner, D. y otros (1996) *Leer y escribir en el primer ciclo. Documento de trabajo N° 2 , Actualización curricular (Lengua)*. Buenos Aires: Dirección de curriculum, Secretaría de Educación, Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires.
- Piaget, J. (1976) *La toma de conciencia*. Madrid: Morata.
- Vigotsky, L. (1979) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- _____(1995) *Pensamiento y lenguaje* . Barcelona: Paidós.
- Freire, P. (2000). *Pedagogía de la indignación*. Madrid: Morata.
- Ponce, R. (2006) Los debates de la educación inicial en la Argentina. Persistencias, transformaciones y resignificaciones a lo largo de la historia. En *Experiencias y reflexiones sobre la Educación Inicial. Una mirada latinoamericana*. (comp. Malajovich, A.). Buenos Aires: Siglo veintiuno editores.
- Malajovich, A. (2006). El Nivel Inicial. Contradicciones y polémicas. En *Experiencias y reflexiones sobre la Educación Inicial. Una mirada latinoamericana* (comp. Malajovich, A.) Buenos Aires: Siglo veintiuno editores.
- Kemmis, S. (1993) La formación del profesor y la creación y extensión de comunidades críticas de profesores. En *Investigación en la Escuela*, 19; 15-38.
- McEwan, H. y Egan, K (comps.) (1998) *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu.

- Pérez Gómez, A. (1999) *El prácticum de enseñanza y la socialización profesional de los futuros docentes*. En Pérez Gómez, A. y otros (eds.), *Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica*. Madrid: Akal, p.636-660.
- Perrenaud P. (2008) *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Buenos Aires, Colihue.
- Terigi, Flavia (2012) *Los saberes de los docentes : formación, elaboración en la experiencia e investigación : documento básico . - 1a ed. - Buenos Aires: Santillana. [en línea] [14 de octubre de 2016] http://www.fundacionsantillana.com/upload/ficheros/noticias/201205/documento_bsico_2012.pdf*
- Universidad Nacional de Moreno, “Informe sobre el perfil de los ingresantes al ciclo 2016. Una aproximación con base en dimensiones sociodemográficas, educativas y socioeconómicas”. Secretaría Académica. Departamento de Estudios y Asistencia Técnica. [en línea] [14 de octubre de 2016] <http://www.unm.edu.ar/documentos/informeperflingresantes.pdf>

Documentos:

- Ministerio de Educación de la Nación (2012). Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente – Resolución CFE N° 188/12 – 5 de diciembre de 2012.

Talleres literarios y radio, dos espacios culturales que vinculan Comunidad y Universidad

*Insúa, María del Carmen
Otazúa, Leticia*

Universidad Nacional Arturo Jauretche (UNAJ)

**Instituto de Estudios Iniciales (Taller de Lectura y Escritura) y
Centro de Política y Territorio (Extensión universitaria)**

RESUMEN

Esta ponencia quiere dar cuenta de las experiencias de vinculación cultural que la Universidad Nacional Arturo Jauretche (UNAJ) propicia en la comunidad, a través de la Dirección de Política y Territorio. Dichos trabajos se inscriben tanto en los *Talleres de Escritura Creativa* como en el programa de Radio UNAJ, *Cuando cambian los vientos*.

Son fines de la Universidad, según el art. 4º de su Estatuto:

“5. Organizar, coordinar y desarrollar programas y actividades de cooperación comunitaria y de servicio público, así como promover actividades que tiendan a la creación, preservación y difusión de la cultura”. La presente propuesta surge en concordancia con estos fines y de la inquietud que han planteado tanto alumnos como docentes desde los inicios de la universidad.

Dichos espacios tienen como meta principal propiciar el diálogo permanente entre los miembros de la comunidad y los de la Universidad, de tal forma que constituyen un centro de recepción y divulgación de manifestaciones culturales, ya que permiten conocer y dar a conocer las tendencias estéticas de artistas de la zona, así como difundir las obras de artistas consagrados y las de aquellos aún inéditos. Es nuestro objetivo

también contribuir, a través de la producción y distribución de conocimiento, al desarrollo cultural de la región, a fin de mejorar su calidad de vida y fortalecer los valores democráticos en el conjunto de la sociedad, articulando el conocimiento universal con los saberes producidos por nuestra comunidad.

Es necesario dar cuenta de los alcances que han tenido los *Talleres de escritura creativa*, ya que en dos años no sólo se ha ampliado el número de participantes de la comunidad, sino que se han podido incorporar las redes sociales para la continuidad de los trabajos y la comunicación entre los asistentes. Por otro lado, dentro de estos talleres se realiza el *Taller de narración oral* que permitió la salida a los barrios de Florencio Varela. Además, se hicieron talleres itinerantes de escritura creativa para docentes del nivel primario y secundario, el avance consistió en que la Universidad los ofreció como perfeccionamiento docente en el marco del programa *“Colectivo Cultural en los barrios”*.

Tanto en los talleres como en el programa de radio, *Cuando cambian los vientos*, las expresiones culturales y artísticas son el tema. Están unidos, en principio, porque una de las docentes de este grupo dirige los talleres a la vez que conduce el programa de radio, además, el programa es un espacio abierto a la participación de colegas y asistentes de los

talleres. El programa comenzó teniendo un alcance comunitario, es decir, en las zonas de influencia de la UNAJ, pero con el tiempo, se ha extendido a nivel nacional.

Las docentes de este grupo, que pertenecemos a la cátedra del Taller de Lectura y Escritura, de la UNAJ, entendemos que estas experiencias de vinculación cultural entre Universidad/Comunidad y Comunidad/Universidad merecen registrarse y mostrarse. Por otro lado, se comenzó a estudiarlas en un trabajo de investigación académica que está en su etapa preliminar, relevando los impactos que estas actividades han tenido en los diferentes actores sociales.

DESARROLLO

Objetivos

De acuerdo con lo establecido en el Estatuto, la **Universidad Nacional Arturo Jauretche** tiene como misión primaria:

(...) “Contribuir a través de la producción y distribución de conocimiento y de innovaciones científico-tecnológicas, al desarrollo económico, social y cultural de la región, a fin de mejorar su calidad de vida y fortalecer los valores democráticos en el conjunto de la sociedad, articulando el conocimiento universal con los saberes producidos por nuestra comunidad.”

Son fines de la Universidad, según el art. 4º de su Estatuto:

“5. Organizar, coordinar y desarrollar programas y actividades de cooperación comunitaria y de servicio público, así como promover actividades que tiendan a la creación, preservación y difusión de la cultura.

16. Promover la memoria activa sobre los pensadores y artistas nacionales mediante seminarios, inclusiones curriculares, homenajes, talleres, concursos, premios, etc.”

Desde los inicios de la universidad, en 2011, tanto alumnos como docentes han planteado la necesidad de generar un espacio en el que puedan trabajar con escritos ficcionales en proceso y/o con estímulos que enriquez-

can la creatividad. Es decir, espacios que otorguen herramientas para la iniciación o el perfeccionamiento de la escritura creativa.

A partir de esta demanda se propuso, en principio, la apertura de dos talleres en espacios diferentes: uno en la sede de la UNAJ y otro, al que podríamos llamar itinerante, en Casas culturales, Sociedades de fomento, Bibliotecas, etc., cercanas en cuanto al área de influencia (a saber: Florencio Varela, Berazategui, Quilmes y Almirante Brown), y que deseen establecer un intercambio cultural con la Universidad.

Dado que la UNAJ, hasta el momento, no ofrece carreras culturales, consideramos indispensables los espacios de creación y difusión de la cultura que desde su interior se propician; ya que entendemos que el arte es factor de integración y cohesión comunitaria, la propuesta se abre a la comunidad, tanto a aquellas instituciones que se encuentren abocadas a la escritura (Círculo Literario Varelense, por ejemplo) como a las que acepten la innovación (Sociedades de Fomento barriales).

Desde su apertura, los talleres tuvieron la intención de provocar un doble movimiento, hacia afuera y hacia adentro de la institución. Hacia afuera por la oferta abierta y gratuita a la comunidad, y hacia adentro porque en la invitación a participar existió siempre el interés por conocer autores, estéticas, inquietudes de quienes habitan los alrededores de la universidad.

Entonces, tanto los talleres de escritura y narración oral como el programa radial que comenzó cuando los talleres ya se encontraban funcionando, tienen como objetivos generales: propiciar el diálogo permanente entre miembros de la Comunidad y la Universidad; contribuir al desarrollo cultural de la región; conocer las tendencias estéticas de artistas de la zona; constituir la universidad como un centro de recepción y divulgación de movimientos culturales; vincular agentes de diversa formación y edad en espacios múltiples e interconectados: talleres, radio, redes sociales.

METODOLOGÍA

La experiencia en coordinación de talleres demuestra que los alumnos que se acercan lo hacen por motivos diversos. Algunos, con la intención de convertirse en escritores profesionales. Otros buscan un espacio en el cual puedan expresarse y hay quienes se acercan a un taller como “terapia”. Hay quienes llegan por simple curiosidad, y terminan comprometidos con el trabajo.

Por dicha heterogeneidad en las expectativas de los asistentes, y por tratarse de un espacio de creación, el proyecto inicial fue ampliándose e imbricándose con otras actividades culturales.

Los talleres de escritura se abrieron para alumnos, docentes y no docentes de la UNAJ y para la comunidad toda (con o sin experiencia previa en talleres), de manera gratuita.

Se propusieron talleres cuatrimestrales de dos horas de duración. Con una inscripción previa para garantizar la cobertura del seguro obligatorio en una institución, pero sin calificación ni promoción, la tarea se plantea, obviamente, desde un lugar de placer y la continuidad en la asistencia y el compromiso con la propia escritura son decisiones personales.

La modalidad de taller implica un trabajo impulsado y coordinado por un docente, pero abierto a las necesidades particulares de cada asistente. Un “taller” es un lugar de trabajo artesanal que, en este caso, se vincula con la práctica de la escritura.

El primer objetivo, entonces, es la producción escrita de los asistentes, para lo cual se organizan actividades.

Las *consignas* son pautas o fórmulas -propuestas a todos los talleristas- que estimulan y orientan la producción de textos (recurrir a la lectura; al uso, apropiación o transgresión de reglas; a la memoria de las experiencias personales; a experiencias narradas por otros; al relato de hechos periodísticos; a la investigación personal o ajena; a la transformación de textos ajenos, etc.). La tarea del orientador consiste en hacer sugerencias desde su propia concepción del hecho litera-

rio. No serán sugerencias infalibles porque no hay recetas para aquel que quiere escribir. Lo que hay es debate, confrontación, tradiciones a seguir o a modificar, diversas formas de leer y analizar los textos escritos.

Entendemos que para que pueda desarrollarse la escritura es necesario partir de la lectura. Es decir, la lectura propicia vínculos con los textos que se resignifican con la escritura. Afirmó Roland Barthes: “ (...) *hay una tercera aventura de la lectura (llamo aventura a la manera en que el placer se acerca al lector): ésta es, si así puede llamársela, la de la Escritura; la lectura es buena conductora del Deseo de escribir (hoy ya tenemos la seguridad de que existe un placer de la escritura, aunque aún nos resulte muy enigmático); no es en absoluto que queramos escribir forzosamente como el autor cuya lectura nos complace: lo que deseamos es tan sólo el deseo de escribir que el autor ha tenido, es más: deseamos el deseo que el autor ha tenido del lector, mientras escribía, deseamos ese ámame que reside en toda escritura.*”

Por esta razón, hemos incorporado a nuestro proyecto una serie de textos breves que por un lado funcionen como “disparadores” de la escritura y por el otro, permitan reflexionar sobre esta relación. Porque si bien no se proyectaron los talleres como de análisis literario, específicamente, creemos que sin lectura literaria no puede haber ejercicio de la escritura creativa.

Si bien la selección del corpus de textos literarios se basa en la heterogeneidad, la diversidad de estéticas, épocas, autores, nombraré algunos contemporáneos y argentinos que enmarcan, de algún modo, la propuesta:

Entre los objetivos fundamentales de los talleres, se planteó la necesidad de que sus asistentes adquirieran el hábito de la autocorrección, y en relación con esto citamos siempre a Mauricio Kartun: “el escritor se equivoca en camino al acierto. Aprender a corregir es aprender también a no temer al error, y esa audacia —paradójicamente— es generadora de espontaneidad. Quien más confía en la corrección posterior es quien más se arriesga fuera de los senderos obvios de lo conceptual. Sin ese riesgo, sin esa audacia para

correr en lo oscuro, la escritura temerosa da cuenta siempre del tranco. No hay fluidez, no hay andar, sino pisada”.

Kartun es uno de los referentes en los talleres, por sus ejercicios disparadores, el concepto de imagen generadora, su insistencia en la aceptación del “fracaso” en todo acto creativo.

Otro referente es la escritora Liliana Bodoc por su concepción de la palabra (“honrada”), su organización de talleres de escritura creativa y su postura ética.

En cuanto a la dinámica de la escritura, trabajamos con un método creado por el dramaturgo Ariel Barchilón (trabajo inédito, que utilizamos con su permiso expreso), y al que llama “partituras de acción”, en un programa acuñado por él como “Hijos del rigor”. Si bien Barchilón generó su método para la dramaturgia, es perfectamente adaptable a la narrativa, y en ambos géneros el resultado es la indagación en las posibilidades inagotables de la propia creatividad y la sistematización de las prácticas.

En cada encuentro, algunos asistentes leen lo producido durante la semana y reciben devoluciones. A veces se comienza a escribir en la clase. Durante las devoluciones, quien escribió debe escuchar en silencio, ya que el escrito habla por sí mismo; y las críticas deben partir de los aciertos en primer término para llegar a la observación de aquello que podría reescribirse o repensarse.

La teoría se repone luego de la práctica, propiciando la reflexión acerca del proceso creador, del valor de lo lúdico en un primer momento de la escritura. Se incorporan diferentes ejercicios o se leen fragmentos motivadores, como los que aporta el clásico Rodari o el nuevo clásico “Free Play”, de Stephen Nachmanovich.

Se habla de la imagen generadora, la imagen poética, sensorial; la estructura interna de una narración; la construcción de personajes desde el habla, la descripción, la acción; los tipos de narradores, las voces; los conflictos; los desenlaces, etc.

En el marco del programa UPAMI (convenio de PAMI con universidades nacionales), se

ofreció también un taller de Narración oral, en el que se trabajaron técnicas de la narración y el teatro.

Si hablamos de referentes, en este caso son ineludibles los ejercicios y métodos de Ana Padovani y Ana María Bovo, quien incorporó las técnicas de la improvisación teatral.

El Taller de Narración Oral se trasladó a diferentes instituciones, tales como geriátricos, sociedades de fomento, jardines de infantes, fundaciones. Y dado que muchos participantes eran los mismos del Taller de Escritura, preparaban sus propios escritos para adaptarlos a la oralidad, a la edad de los destinatarios y a las instituciones que se iban a visitar. Por lo tanto, pueden verse los dos talleres como complementarios en el objetivo de salir a la comunidad para llevar el trabajo realizado en UNAJ.

Como hemos comentado, los asistentes se acercaron con diferentes expectativas: en UPAMI, los adultos mayores, generalmente para cumplir con asignaturas pendientes o probar la escritura creativa por primera vez o por recomendación de compañeros. Los que se anotaron a través del CPyT (Centro de Política y Territorio), jóvenes en su mayoría, por los motivos anteriores y, en algunos casos, para transitar el camino hacia la profesionalización del escritor (algunos piden orientación acerca de concursos literarios, por ejemplo).

Desde el año 2015, los dos talleres se unificaron, lo que vuelve la tarea muy enriquecedora.

Uno de los alumnos formó un grupo cerrado de Facebook, en el que subimos las lecturas que se hicieron o mencionaron en las clases y los escritos de los asistentes, lo que permite poder hacer una relectura y opinar con mayor detenimiento. Los alumnos que, por algún motivo, no pueden asistir un cuatrimestre, continúan el trabajo desde la red social.

Los talleres itinerantes de Escritura Creativa funcionaron durante breves períodos, fueron un recorte y selección de lo que se hace en UNAJ. El último fue el de escritura creativa en una escuela del barrio San Francisco, del partido de Florencio Varela, para docentes de nivel primario y secundario, y se ofreció como de perfeccionamiento docente en el marco del programa “Colectivo Cultural en barrios”.

Pero para cumplir el objetivo de conocer y dar a conocer las tendencias estéticas de artistas de la zona se agregó un ámbito de divulgación con su dinámica propia: un programa radial que, desde la universidad, se centrara en la literatura. El programa se llamó “*Cuando cambian los vientos*”, y convocó, a través de entrevistas, a numerosos artistas (escritores, directores de cine y teatro, editores, actores). La radio permite difundir las obras de artistas consagrados y las de escritores inéditos o que recién comienzan a ser conocidos en el ambiente literario.

Las redes sociales, una vez más, sostienen la difusión y permiten subir a la web las entrevistas radiales, lo que en los talleres de escritura se aprovecha para comentar los procesos creativos de los que dan cuenta los escritores. Han conversado en el programa artistas reconocidos como Mauricio Kartun, Federico Andahazi, Liliana Bodoc, Ariel Barchilón, Patricia Suárez, Pedro Mairal, Ana Padovani, Ariel Bermán, Carlos Battilana, Walter Lezcano, Mariana Komiseroff, Alejandra Zina, entre otros, y muchos escritores que dan a conocer su primera publicación o puesta en escena.

Los asistentes a los talleres también se acercan al programa para leer sus producciones, lo que permite el diálogo con nuevos receptores de las obras.

La radio funciona como un centro de captación de artistas, y la recepción, a través de las redes sociales, un índice de su funcionamiento.

El entusiasmo que generan la lectura literaria y las prácticas de escritura creativa se acrecienta con la incorporación de nuevos modos de la comunicación, de nuevos formatos que conviven junto a otros más tradicionales. Y no existe una brecha generacional, ya que observamos que los adultos mayores aprenden a incorporar las nuevas tecnologías y los jóvenes disfrutan de los lenguajes de los mayores.

CONCLUSIONES

En el caso de la UNAJ, destacamos que el crecimiento (en cuanto a números) de asistentes a los talleres culturales no es un fenómeno aislado sino que forma parte de la respuesta que la comunidad de Florencio Varela y alrededores da a la universidad que, como demuestran diversas investigaciones recientes, la coloca a en un lugar de representación simbólica sumamente significativo, en tanto para la comunidad es sinónimo de desarrollo material, intelectual, cultural.

La lectura literaria y la escritura creativa hoy, en la propuesta de la universidad, son fundamentalmente sociales, existen y se transforman en función de los otros; la búsqueda de lectores que retroalimenten las producciones es tan importante para el proceso creador como el momento de escritura íntimo y personal. Los talleres presenciales, la narración oral, la publicación y la crítica en el ámbito de las redes sociales, la lectura y el comentario en la radio manifiestan esta necesidad de encuentro y cotejo de lo propio en la mirada del otro.

Por la imbricación de las actividades culturales, la UNAJ se va transformando en un centro de divulgación cultural para sus estudiantes pero también para la comunidad de los alrededores y la comunidad, a su vez, va formando la identidad de la universidad.

RESULTADOS LOGRADOS

A través de casi tres años de trabajo en los talleres de escritura, los asistentes se han multiplicado, como ya comentamos; muchos de ellos vuelven a re inscribirse año tras año, lo que genera producciones escritas variadas, en un trabajo sostenido que se refleja en la calidad literaria. Algunos alumnos de los talleres han ganado premios y menciones en concursos de alcance regional y nacional con sus escritos.

Como acciones pendientes, programadas pero aún no llevadas a la práctica, mencionamos la publicación de una antología de producciones del taller (impresa o virtual) y la realización de un radioteatro, en proceso de escritura.

Los encuentros de narración oral abiertos a la comunidad han impactado en los narradores de diversas maneras, conmoviéndolos e invitándolos a modificar y perfeccionar el repertorio, a agregar otros soportes, en el caso del público infantil. Respecto a la respuesta de la comunidad, se observa cada vez mayor demanda desde los centros locales.

La integración de grupos de diferente origen socioeconómico y cultural no fue un objetivo planteado a priori en los proyectos, sin embargo fue una consecuencia que surgió de manera natural y espontánea como resultado de las tareas de docencia, extensión e investigación que se llevan a cabo.

Autores y editores de las zonas aledañas a la universidad se han comprometido para asistir a los talleres de escritura creativa en calidad de entrevistados, y algunos ya han concretado la participación, en una nueva etapa de los talleres.

Finalmente, se prevé una modificación, a partir de los resultados de la investigación que se está llevando a cabo y que reúne sistemáticamente los datos de las actividades culturales presentadas (como el relevamiento de tendencias estéticas de autores locales) en los programas académicos del Taller de Lectura y Escritura de la UNAJ.

BIBLIOGRAFÍA

- Nachmanovitch, Stephen. (2004). *La improvisación en la vida y en el arte (Free Play)*. Ed. Paidós
- de la Parra, Marco Antonio. (2003) *Crear o caer. Creatividad: la clave del S XXI*. Buenos Aires: Ediciones B
- Rodari, Gianni. (1983) *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de inventar historias*. Barcelona: Ed. Argos Vergara
- Koestler, Arthur. (1964) *El acto de creación. El bufón*, disponible en <http://revistas.ucm.es/index.php/CIYC/article/viewFile/CIY-C0202110189A/7343>
- Pichon Rivière, Enrique. (2005) *El proceso creador. Del psicoanálisis a la psicología social*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión
- Tanikazi, Junichiro. (2013) *Elogio de la sombra*. Ed. Siruela
- Bachelard, Gastón. (1957) *La poética del espacio*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica
- Vinelli, Elena, *Variaciones, (Ejercicios de escritura creativa. Inédito)*
- Alvarado, Maite y Yeannoteguy, Alicia. (2000) *La escritura y sus formas discursivas*. Buenos Aires: Eudeba.
- Bajtín, Mijaíl (2003). "La novela polifónica" en *Problemas de la poética de Dostoievski*. México: Fondo de Cultura Económica
- Genette, Gérard (1989) *Palimpsestos: la literatura en segundo grado*. Taurus.
- Barthes, Ronald (1974) Traducción de Nicolás Rosa. Siglo Veintiuno Editores, S.A. Título original: *Le plaisir du texte*. Éditions du Seuil, París (1973). Disponible en: <http://estafeta-gabrielpulecio.blogspot.com.ar/2009/10/roland-barthes-el-placer-del-texto.html>
- Eco, Umberto. (1987) *Lector in fabula. La cooperación interpretativa en el texto narrativo*. Barcelona: Lumen.
- Barthes, R. (1976) *El susurro del lenguaje*. París: Paidós Comunicación

- Castillo, Abelardo. (1997) *Ser escritor*. Buenos Aires: Perfil.
- Quiroga, Horacio. (1993) "Decálogo del escritor". En: *Los "trucs" del perfecto escritor*. Buenos Aires: Alianza.

Vinculaciones y aprendizajes cooperativos desde la investigación, la extensión y la docencia en diseño de dispositivos lúdicos

*Silvia Torres Luyo
Gabriel Fernando Juani
Horacio Gorodischer*

**Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo
Universidad Nacional del Litoral**

Instituciones y organizaciones involucradas:
Agencia de Extensión Rural Monte Vera (INTA)
Escuela Normal Superior N° 32

RESUMEN

Desde hace más de una década que dentro de la cátedra Gorodischer, Taller de Diseño III de la Licenciatura de Comunicación Visual, FADU UNL planteamos vinculaciones entre investigación, extensión y docencia.

Las experiencias desarrolladas a lo largo de estos años nos han llevado a reflexionar acerca de la importancia y potencialidades de crecimiento desde la interrelación de las áreas, ya sea para los docentes, los alumnos y las instituciones intervinientes en los proyectos.

En el marco del Proyecto de Investigación CAI+D PE: *“Diseño de juegos. Un abordaje desde el diseño de información al potencial cognitivo y pedagógico del diseño de interfaces lúdicas”* perteneciente a la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo de la Universidad Nacional del Litoral, dirigido por el Arq. Horacio F. Gorodischer y codirigido por la Lic. Silvia Torres Luyo; generamos un Proyecto de Extensión de Educación Expe-

riencial (FADU-UNL): *“Criterios lúdicos e informacionales para el diseño de dispositivos comunicacionales: la promoción del concepto de soberanía alimentaria”* que permitió profundizar la articulación interinstitucional e interdisciplinaria con un sector de la sociedad (INTA y escuelas afectadas) y profundizar en conceptos y herramientas metodológicas desarrolladas en los últimos años de investigación, vinculadas al diseño de interfaces lúdicas aplicadas a instancias pedagógicas. En este caso en particular, aplicando conceptos operativos para rediseños de juegos de mesa para fines didácticos que abrieran a nuevos modos de comunicación entre representantes del INTA y alumnos de escuelas secundarias de la región.

En este sentido, también nos planteamos nuevos desafíos en relación a las intervenciones y participaciones de los alumnos de nuestro taller de diseño, desde un lugar más activo potenciando el aprendizaje desde la experiencia, el intercambio con docentes y actores de las instituciones, lo cual dio lugar a relaciones de solidaridad y cooperación mutua.

Las evaluaciones en el proceso de este proyecto de extensión fueron de mucho valor y permitieron ir redirigiendo la práctica experiencial, así como dando nuevos insumos reflexivos para nuestras líneas de investigación en relación a la actitud lúdica, los rediseños y la transferencia de conocimientos a partir de estos dispositivos especiales.

A MODO DE INTRODUCCIÓN

Desde nuestra cátedra hemos realizado en los últimos diez años varios proyectos de extensión, enmarcados en PEIS (proyecto de extensión de interés social), PEC (proyecto de extensión de cátedra) además de participar interdisciplinariamente con otras áreas o disciplinas dentro de UNL. Esto nos ha permitido detectar en varios casos que las funciones del diseño en comunicación visual y las posibilidades lúdicas en la comunicación generan espacios de encuentro enriquecedores. Estas instancias de aprendizaje e interacción se amplían a los estudiantes, pasantes y docentes, cientíbecarios y las actividades se desarrollan en contextos diferentes, escuelas, asociaciones sin fines de lucro, asociaciones barriales, instituciones gubernamentales, ONG, entre otras. Las experiencias desarrolladas nos han llevado a reflexionar acerca de la importancia y potencialidades de crecimiento desde la interrelación de las áreas, para los distintos actores.

Desde la investigación nos abrimos a indagar en las relaciones y configuraciones de los juegos de mesa actuales y sus orígenes, ya sea en dinámica, historia, configuración visual, estructura de base, retícula, piezas. Desde una mirada del diseño de información establecimos hipótesis de abordaje para un rediseño y apropiación más consiente, más rica y versátil para ser aplicadas en diseños de herramientas pedagógicas lúdicas, entre otras y conceptos operativos que utilizamos para la enseñanza en los talleres de diseño y en cursos de posgrado.

En este sentido, desde el área de la docencia, en los talleres de diseño de la cátedra Gorodischer, de la carrera Lic. en Comunicación

Visual, los alumnos desarrollan proyectos lúdicos diversos que utilizan dinámicas existentes y plantean ante una necesidad concreta de un área de la sociedad (educación, recursos humanos de una empresa, entretenimiento, etc.) una visualización, una identidad y desarrollo específico. Muchos de éstos están orientados a resolver una problemática puntual o dar una respuesta a una necesidad real: ejercitar Lengua o Matemática en 5to grado, generar una reflexión en relación a problemáticas adolescentes, entre ellas la violencia familiar, el Bullying, o estudiar los movimientos históricos tipográficos, por citar algunos. Estos proyectos son dirigidos por docentes (investigadores y/o extensionistas) de los talleres dentro de los ejes de la currícula, en ocasiones sostenidos por dinámicas de extensión con aperturas a concomitantes reales.

En el marco del Proyecto de Investigación CAI+D PE: *“Diseño de juegos. Un abordaje desde el diseño de información al potencial cognitivo y pedagógico del diseño de interfaces lúdicas”* perteneciente la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo de la Universidad Nacional del Litoral, dirigido por el Arq. Horacio F. Gorodischer y codirigido por la Lic. Silvia Torres Luyo; generamos una Práctica de Extensión de Educación Experiencial (FADU-UNL): *“Criterios lúdicos e informacionales para el diseño de dispositivos comunicacionales: la promoción del concepto de soberanía alimentaria”*. La misma nos permitió profundizar la articulación interinstitucional e interdisciplinaria con un sector de la sociedad y profundizar en conceptos y herramientas metodológicas desarrolladas en los últimos años de investigación, vinculadas al diseño de interfaces lúdicas en juegos de mesa y gigantes.

PEEE Y SOCIOS

El proyecto se conformó con las instituciones: AGENCIA DE EXTENSIÓN RURAL MONTE VERA (INTA) / ESC. NORMAL SUPERIOR N°32. En 2015 comenzamos a trabajar con el INTA, en particular con la Agencia de Extensión Rural (en adelante AER) Monte Vera con el objetivo de potenciar algunos de los dispositivos de comunicación que posee dicha institución, entre ellos, un calendario de siembra y cosecha y manuales de instrucciones para construir una huerta para balcón, patio o terraza. La articulación se dio en un comienzo a partir de un proyecto de la AER Monte Vera que forma parte de la cartera del Programa Federal de Apoyo al Desarrollo Rural Sustentable (PROFEDER), el cual nuclea los ejes temáticos soberanía alimentaria y comunicación comunitaria. A partir de estas experiencias se analizaron otras instancias de comunicación que requería ser revisadas y podían enmarcarse en una vinculación sistematizada con la docencia y la investigación.

El formato de Prácticas de Extensión de Educación Experiencial nos permitió trabajar con el INTA como socio y por medio de éste con una escuela de Santa Fe: la escuela secundaria Normal Superior n° 32. El INTA posee ciclos de capacitación que realiza junto a la Secretaría de Educación Ambiental del municipio de Santa Fe, desde el año 2013 a la fecha, y que poseen como población destinataria a representantes de escuelas de la ciudad de Santa Fe. Para este proyecto se seleccionó la escuela mencionada previendo la posibilidad de replicar las experiencias en otras escuelas de la región.

SITUACIÓN PREVIA A LA PRÁCTICA Y OBJETIVOS PLANTEADOS

El programa de políticas públicas Pro Huerta del INTA es llevado a cabo por los agentes de la institución y en algunos espacios de capacitación escolar sobre producción, circulación y consumo de alimentos, con la colaboración de docentes de educación media. Para la capacitación se utilizan materiales que brin-

da el programa, que sirven de apoyo para una mejor comprensión del fenómeno Soberanía Alimentaria.

La soberanía alimentaria es un concepto político introducido por primera vez en 1996 en ocasión de la Cumbre Mundial sobre la Alimentación – Roma, por la organización La Vía Campesina. El concepto es definido como “...el derecho de los pueblos, comunidades y países a definir sus propias políticas agrícolas, laborales, pesqueras, alimentarias y de tierra de forma de que sean ecológica, social, económica y culturalmente apropiadas a sus circunstancias únicas. Esto incluye el verdadero derecho a la alimentación y a la producción de alimentos, lo que significa que todos los pueblos tienen el derecho a una alimentación inocua, nutritiva y culturalmente apropiada, y a los recursos para la producción de alimentos y a la capacidad para mantenerse a sí mismos y a sus sociedades”.¹

Según los comentarios de los agentes y los docentes, estas instancias de capacitación, y los materiales utilizados en las mismas, no generan interés por parte del grupo receptor (estudiantes secundarios). Lo cual podría evidenciar la ausencia de intervenciones comunicacionales propias de la disciplina del diseño o bien no apropiadas al grupo etario. Desde una mirada más específica, particularmente el diseño de información y del diseño de interfaces lúdicas en relación a la audiencia a la cual se dirigen, sería apropiado para facilitar el aprendizaje, la aprehensión y comprensión de los conceptos y en este caso en particular, el de soberanía alimentaria.

En los trabajos anteriores también se habían comprobado fallas en la comunicación que se relacionaban con la no adecuación al destinatario, ya sea por un problema contextual o de edad. Por lo tanto, trabajar en la búsqueda de alternativas comunicacionales, a través de dispositivos lúdicos y soportes ade-

¹ Ortega Cerdá, Miguel y Rivera Ferré, Marta. “Indicadores internacionales sobre Soberanía Alimentaria. Nuevas herramientas para una nueva agricultura.” Revista Iberoamericana de Economía Ecológica. Vol. 14: 53-77. 2010.

cuados que generen mayor interés en el grupo receptor, fue el camino a seguir para dar respuestas desde la nuestra especificidad en colaboración con nuestro socio y las miradas de las profesoras involucradas en el proceso.

Desde la perspectiva del equipo de trabajo del INTA, tanto a nivel global como local, asistimos a una constante y progresiva pérdida de control sobre lo que se produce y lo que se consume. Esto traería aparejado una pérdida de identidad, de aspectos culturales en relación a la alimentación. La concentración acelerada del sistema agroalimentario en unas pocas empresas multinacionales, desde esta mirada haría que esta decisión tan fundamental como lo referido a la cuestión alimentaria, se encontrara manipulada por quienes controlan el mercado. Un nuevo modelo de desarrollo implica que, desde las universidades nacionales ligadas al territorio, se pueda aportar a la construcción de una visión transformadora que acompañe propuestas tendientes a generar soberanía alimentaria. En este contexto, sostenemos la necesidad del trabajo conjunto entre comunicadores y educadores y Organismos Públicos.

La universidad puede contribuir a una mayor y mejor comunicación de cuestiones referidas a prácticas de producción alimentaria regional, colaborando con la tarea que viene realizando la Agencia INTA Rafaela, a través del programa de políticas públicas ProHuerta del Ministerio de Agricultura, Ganadería y Pesca de la Nación y el Ministerio de Desarrollo Social de la Nación a través del Plan Nacional de Seguridad Alimentaria Argentino, en lo referido a la construcción de ciudadanía alimentaria.

Desde este lugar nos posicionamos para desarrollar la PEEE y planteamos como objetivos generales: contribuir a la concientización sobre Soberanía Alimentaria y generar reflexión sobre el carácter formativo de la extensión.

Los objetivos específicos se enmarcaron en producir dispositivos lúdico-pedagógicos, incentivar el trabajo colaborativo y reflexionar sobre los conocimientos construidos en una situación auténtica.

ACTIVIDADES Y ESTRATEGIAS

La práctica estuvo estructurada en 3 etapas que contaron de un *Momento preliminar*, en el cual se desarrolló una instancia de relevamiento y ampliación del análisis de estado de situación de las comunicaciones y sus soportes en relación a los usos de la escuela, las materias involucradas, entre ellas Biología y los materiales específicos que manejan los responsables del INTA.

La *segunda etapa*, fue la de implementación en campo, donde se plantearon las propuestas de diseño lúdico y de información en soportes apropiados a la necesidad detectada. En esta etapa se dieron varias re estructuraciones debidas a cambios en el presupuesto y por ende en las posibles materializaciones de las piezas a diseñar. Se pusieron a prueba con INTA y escuela prototipos de los juegos de mesa con las adaptaciones de un juego tradicional: Escaleras y serpientes y se evaluaron las dinámicas, las visualizaciones y la pertinencia de los recortes temáticos realizados por los alumnos. Para esto se llevaron a cabo reuniones y jornadas interdisciplinarias con los alumnos secundarios y alumnos del taller en FADU y en la propia escuela.

En esta etapa hubo clases expositivas acerca de los conceptos de soberanía alimentaria, así como las categorías del diseño de información y del diseño lúdico fueron aplicados en los trabajos de los alumnos. Seguidamente se plantearon instancias de juego y puesta a prueba de los dispositivos por parte de los alumnos del nivel medio en algunas oportunidades y compartida con los alumnos del Taller 3 en otras. Previo al ejercicio lúdico, los autores de los tableros de juego (estudiantes del taller de Diseño Gráfico III) tenían la oportunidad de presentar sus propuestas, explicando las particularidades lúdicas y de diseño de información, partido conceptual y repertorios visuales utilizados en la resolución de las mismas además de escuchar las críticas y comentarios de los asistentes, entre los que se encontraban profesoras de la escuela y representantes del INTA.

Implementación dentro del ámbito requerido de las piezas terminadas.

Diseño y materialización de dispositivos comunicacionales lúdicos.

En este caso en particular, aplicando conceptos operativos para rediseños de juegos de mesa para fines didácticos que abrieran a nuevos modos de comunicación entre representantes del INTA y alumnos de escuelas secundarias de la región.

La teoría planteada posibilitó constatar y re pensar conceptos operativos desarrollados desde el área de investigación. Dividimos en tres ejes los contenidos específicos donde se desarrollan la historia del juego de base, su estructura y dimensiones lúdicas, así como su dinámica y posibilidades de adaptación como herramienta pedagógica lúdica. El segundo eje fue planteado desde el diseño de información vinculado al diseño lúdico, en este caso se rediseñaron los trabajos prácticos establecidos para el Taller III en ese período del año, sosteniendo los objetivos de aprendizaje y enfatizando los criterios de diseño de información puntualizando en la navegación y en la estructuración del tablero de juego a re elaborar, así como sus cualidades simbólicas, de identidad y expresivas.

La puesta a prueba de los dispositivos terminados e implementación en territorio fue un éxito dado que tanto en el trabajo de campo en la Escuela Normal como en la Agencia de Extensión del INTA, los estudiantes supieron adaptarse fácilmente al territorio y sin ningún tipo de inconvenientes. Esta adaptación se dio por tres motivos fundamentales: el fácil acceso al territorio, la disponibilidad de recursos (humanos y técnicos) tanto en la escuela como en la agencia y la cercanía de edad entre los estudiantes universitarios y los estudiantes secundarios.

Finalmente, en la tercera etapa o etapa posterior, mediante una Jornada de intercambio se posibilitó la reflexión y evaluación por parte de los estudiantes, docentes, INTA y escuela, del aprendizaje y del servicio.

ACERCA DE LAS EVALUACIONES

El planteo para la evaluación fue pensado en relación a las etapas y no solo como una instancia final, es decir que se realizaron momentos de reflexión con este fin antes, durante y por práctica. De este modo la dimensión experiencial cobró una nueva relevancia para todos los participantes y posibilitó un intercambio y re elaboración constante.

En lo particular de la cátedra, los criterios para la evaluación se centraron, desde lo cognitivo, en que el alumno desarrolle las capacidades de generar sistemas y un código de acceso en piezas de diseño complejo, por esto se consideró el manejo de los recursos visuales, los cuadros metodológicos a nivel axiológico, narrativo y superficial propuestos por el Taller de Diseño III, y la visualización de los repertorios visuales temas planteados y expuestos por docentes de la cátedra y por los agentes del INTA. La metodología de trabajo, en este sentido colaboró con esta modalidad dado que contamos con una serie organizada de ejercicios, encierros, trabajos prácticos y proyectos que permiten la transferencia de los contenidos de un modo gradual y con un seguimiento mediante la corrección del proceso de diseño. La metodología es teórica y principalmente con instancias de evaluación parcial, “enchinchadas” y “puestas en común” con el grupo completo y en los diferentes equipos a cargo de los Jefes de Trabajos prácticos y del adjunto. Para las entregas se exige la presentación y exposición con una carpeta y CD del proceso completo y organizado, lo cual permite una reflexión y apropiación más reflexiva de lo aprendido.

Desde lo actitudinal pretendemos que se den intercambios entre los pares, aprendizaje en equipo, manejo de los vínculos con los actores de los diferentes contextos y respeto mutuo. Los docentes a cargo establecen situaciones de debate y puesta en común que nos permiten evaluar estas instancias, además del seguimiento cotidiano. La asistencia a todas las actividades y el compromiso en los desarrollos son tenidos en cuenta mediante registros escritos sostenidos por los pasantes asignados.

Instrumentos de evaluación utilizados: rúbrica y portafolio.

RESULTADOS

- Desarrollo de dispositivos lúdicos apropiados a la temática y a la audiencia.
- Generación de espacios comunicacionales y colaborativos para una mejor aprehensión de la temática en cuestión. En este sentido, también nos planteamos nuevos desafíos en relación a las intervenciones y participaciones de los alumnos de nuestro taller de diseño, desde un lugar más activo potenciando el aprendizaje desde la experiencia, el intercambio con docentes y actores de las instituciones, lo cual dio lugar a relaciones de solidaridad y cooperación mutua.
- Vinculación de los conocimientos producidos en investigación con la dimensión pedagógica de la educación experiencial.

Las evaluaciones en el proceso de este proyecto de extensión fueron de mucho valor y permitieron ir redirigiendo la práctica experiencial, así como dando nuevos insumos reflexivos para nuestras líneas de investigación en relación a la actitud lúdica, los rediseños y la transferencia de conocimientos a partir de estos dispositivos especiales.

- Los estudiantes desde el comienzo se involucraron con la temática (no específica del diseño) y problemática de la PEEE. Los alumnos pudieron trabajar de manera colaborativa en la mayoría de las etapas de la práctica, y en algunas más que en otras. Esta modalidad de trabajo se hizo más evidente en las etapas de diseño de los dispositivos lúdicos, en la puesta a prueba de los mismos y fundamentalmente en la etapa de materialización. La buena relación entre los sujetos intervinientes y el constante trabajo en equipo favoreció un mayor aprendizaje de los estudiantes en comparación al que hubiesen adquirido trabajando de manera individual.
- Buena predisposición por parte de la Coordinación de Programas, Cursos y Proyectos de Extensión de FADU, que nos brindaron apoyo y acompañamiento.

Los obstáculos con los que nos encontramos como se ha citado anteriormente estuvieron relacionados en síntesis con:

- El aspecto económico contextual.
- La confirmación de que el socio no iba a poder aportar el monto acordado inicialmente en el presupuesto, lo que originó reestructuraciones, algunas también positivas.
- La posible discontinuidad en la participación de la principal responsable de la agencia del INTA.

CONCLUSIONES

El servicio realizado, la experiencia en sí, las ventajas y desventajas y reflexionar en los aprendizajes adquiridos por cada uno de participantes nos enriqueció a todos. La buena relación entre los sujetos intervinientes y el constante trabajo en equipo favoreció un mayor aprendizaje de los estudiantes, generando un compromiso alto que se manifestó desde las propuestas que plantearon los alumnos hasta la implementación de los dispositivos.

Los vínculos que se fueron generando (y sus consecuencias) en principio entre los propios sujetos intervinientes, pero también entre sujetos que durante el devenir de la experiencia se van involucrando en la misma. Un ejemplo puntual es la participación de la Escuela N° 341 «Simón Bolívar» de la localidad de Nelson que no formaba parte de la propuesta inicial pero que por interés de una de sus docentes (también docente en Esc. Normal) hizo que sus alumnos, que en su mayoría nunca habían salido de la escuela y no conocían la ciudad de Santa Fe (pese a su cercanía), pudieran viajar, participar de la jornada lúdica y relacionarse con otros sujetos y otras realidades. Por otro lado, gracias al interés que generó el trabajo y el material realizado en la PEEE fuimos convocados por la Secretaría de Investigación de FADU a participar en la *Semana de la Ciencia y la Tecnología 2016* e invitados por la Agencia de Extensión Rural Montevera (INTA) a exponer los dispositivos lúdicos en la *EcoFeria*, actividad que realiza junto al Área de Educación Ambiental del Gobierno de la Ciudad de Santa Fe.

Además los estudiantes pudieron aplicar conceptos teóricos tanto en el relevamiento de la situación problemática, en el proceso de diseño y en la evaluación y reflexión final. Cabe destacar que relación alumno-docente se hizo más horizontal, más dialógica y de intercambio y negociación constantes.

FUTUROS PROYECTOS DE EXTENSIÓN E INVESTIGACIÓN

En relación directa con esta práctica se sigue trabajando en la construcción de un imaginario visual que precise y haga visible conceptos relacionados con la soberanía alimentaria.

En cuanto a investigación se seguirá trabajando en la misma línea a través de un nuevo proyecto CAI+D PI: Diseño de juegos. La construcción de la imagen en interfaces lúdicas.

Luego de esta experiencia pretendemos seguir trabajando en nuevos desafíos que nos proveen las diversas problemáticas sociales. Nuestra inquietud está en ahondar en la generación de dispositivos lúdico-pedagógicos que puedan dar respuesta desde un encuentro entre las personas, un proceso de innovación que esperamos continuar desde la investigación.

BIBLIOGRAFÍA

- AICHER, O. (2005). *El mundo como proyecto*. Barcelona: G. Gili.
- BALLESTEROS ALONSO, S. (2005). *Juegos de mesa del mundo*. Madrid: CCS
- BERGER, J. (2005). *Mirar*. Buenos Aires: De la Flor.
- CAILLOIS, R. (1986). *Los Juegos y los hombres: la máscara y el vértigo*. México: FCE.
- CAMILLONI, A. y otros (1998). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós.
- CAMPBELL, A. (2001). *Diagramas digitales*. México: G.Gili.
- COSTA, J. (1998). *La esquemática. Visualizar la información*. Barcelona: Paidós.
- CEA D'ANCONA, M. A. (1997). *Metodología y técnicas de investigación social*. Madrid: Ed. Síntesis.
- COSTA, J. (2008). *La forma de las ideas. Cómo piensa la mente. Estrategias de la imaginación creativa*. Barcelona: Costa.Com.
- DONDIS, D. (2012). *La sintaxis de la imagen. Introducción al alfabeto visual*. Barcelona: G. Gili.
- FRASCARA, Jorge (2011). *Qué es el diseño de información*. Buenos Aires: Infinito
- HUIZINGA, J. (2005). *Homo Ludens. El juego y la cultura*. Buenos Aires: Fondo de cultura económica.
- JARDÍ, E. (2012). *Pensar con imágenes*. Barcelona: G. Gili.
- LEBORG, C. (2013). *Gramática visual*. Barcelona: G. Gili
- LEDESMA, M. y LÓPEZ, M. (2009). *Comunicación para diseñadores*. Buenos Aires: Nobuko.
- MARBER, F. (2012). *El juego de la oca*. Alicante: ECU.
- MC CANDLESS (2010). *La información es bella*. Barcelona: Integral.
- MIJKSENAAR, P. (2001). *Una introducción al diseño de información*. Barcelona: G. Gili.
- MARTINEZ VAZQUEZ DE PARGA, M. (2008). *El tablero de la Oca. Juego, figuración, símbolo*. España: 451 Editores.

- RODRÍGUEZ GÓMEZ, G. y otros (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Granada: Ed. Aljibe.
- SCHON, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- TAPIA, A. (2005). *El diseño gráfico en el espacio social*. México: Designio
- WURMAN, R. (2002). *Angustia informativa*. Buenos Aires: Prentice Hall.

Integración de la docencia, la extensión y la investigación en la Universidad Nacional de Quilmes. Experiencias de terapia ocupacional con participación comunitaria

*María de los Milagros Demiryi
María Soledad Piatis*

Universidad Nacional de Quilmes

RESUMEN

Este trabajo describe una experiencia desarrollada desde el año 2014 hasta la actualidad, en la carrera de Licenciatura en Terapia Ocupacional de la UNQ, respecto a la integración de la docencia, la extensión y la investigación. Se trata de cuatro proyectos de terapia ocupacional, con participación comunitaria. Ellos son:

- Proyecto de Extensión “Trabajo Autogestionado”, implementado en la Unión Solidaria de Trabajadores (fábrica recuperada ubicada en Wilde).
- Proyecto de Investigación Orientado por la Práctica Profesional: “Participación ocupacional de mujeres de la cooperativa Unión Solidaria de Trabajadores”.

De estos dos proyectos surgen como resultados emergentes, la necesidad comunitaria de cuidados de la salud infantil y la decisión de participar para hacerlo posible.

Estos proyectos finalizaron en diciembre de 2015.

Los resultados mencionados se integraron con el análisis de intervenciones de profesionales de la 7° Cohorte del Programa Médicos

Comunitarios realizadas desde la Unidad Sanitaria N° 18 de Esteban Echeverría, cuyas conclusiones arrojaron que el patrón común de la problemática del desarrollo infantil, es la demora en el inicio del proceso de detección, derivación, evaluación e intervención.

De la convergencia de necesidades y características comunes de las comunidades, surgen los proyectos actualmente en marcha y que son:

- Proyecto de Extensión: “Cuidando la salud infantil en comunidad”.
- Proyecto de Investigación Orientado por la Práctica Profesional: “Detección precoz de necesidades y problemas de salud infantil. Experiencia piloto de participación comunitaria con mujeres de dos barrios del conurbano bonaerense”.

Esta comunicación presenta los aspectos relevantes de cada proyecto, los resultados más significativos en relación a la integración, el análisis de la gestión de integración como matriz conceptual y operativa, las conclusiones y discusión.

OBJETIVOS

- Compartir la integración de docencia, extensión e investigación para abordar comunitariamente, problemas y necesidades ocupacionales socialmente relevantes.
- Desafiar la fragmentación de las prácticas de docencia, extensión e investigación universitaria.

RESULTADOS

Los proyectos mencionados:

- Crearon equipos multidisciplinares: Terapia Ocupacional, Docencia, Sociología, Medicina, Estadística, Psicología, Trabajo Social.
- Garantizaron la participación de estudiantes en actividades de extensión e investigación y el aprendizaje situado, con problemas actuales. Promedio: 20 alumnos en cada proyecto.
- Formaron recursos humanos (grado y posgrado): tesistas y becarios en investigación, extensión y docencia.
- Produjeron aportes teóricos y empíricos mediante la construcción colectiva de conocimientos y la acción participativa de diversos actores.
- Aportaron a validar prácticas y saberes comunitarios no reconocidos en el ámbito académico.
- Generaron dinámicas de retroalimentación continua entre construcción de conocimientos, servicios a la comunidad y propuestas pedagógicas.
- Fomentaron la movilización de recursos y la interconexión para la solución de problemas.

AVANCES/CONCLUSIONES

- La gestión de proyectos a partir de necesidades y problemas detectados por las comunidades en las que se desarrollaron, generan nuevas iniciativas.
- La integración de docencia, extensión e investigación, se facilita si se parte de esta matriz conceptual para los diseños y desarrollos de proyectos y asignaturas.
- La dimensión socio-política, dialógica y pedagógica de la construcción de conocimientos y de la transferencia para solucionar problemas de la realidad, contribuyen a generar aprendizajes significativos.

FUNDAMENTACIÓN

La salud infantil constituye un tema de relevancia mundial y nacional. Así lo expresan los posicionamientos de los organismos internacionales referentes en el tema (UNICEF, OMS, OPS), y las políticas, planes, programas y proyectos implementados por la mayoría de los países. Existen argumentos científicos, de derechos humanos, de equidad social, éticos, políticos, económicos, demográficos y morales, que justifican la importancia de su atención. (UNICEF,2012; Alegre, S. 2013)

Conceptual y metodológicamente, la atención temprana, entendida como el conjunto de intervenciones dirigidas a la población infantil que tienen por objetivo dar respuesta rápida a las necesidades transitorias o permanentes que presentan los niños en su desarrollo, ha evolucionado de enfoques centrados primordialmente en el niño, a enfoques cada vez más amplios, que consideran el niño, la familia y la comunidad como matriz central. (Peterander, Speck, Pithon, & Terrisse, 1999, 2008; Blackman, 2003). Fundamento ligado a la constatación de la importancia que tienen los primeros años de vida en el desarrollo del niño y el papel de los factores ambientales en este desarrollo. (Baker-Henningham, H. y López Bóo, F. 2013). La detección precoz constituye el primer paso de estas intervenciones e incre-

menta las oportunidades de un niño con retraso del desarrollo, posibilitando el pronto acceso a una atención adecuada y mejorando su calidad de vida global. Son muchas las iniciativas emprendidas con la finalidad de detectar y tratar a tiempo trastornos y enfermedades. Los avances en el tema (Figueiras, A; Neves de Souza, I; Ríos, V; Benguigui, Y. 2006) confirman el valor de la detección precoz de problemas del desarrollo infantil, en tanto éstos pueden constituir causal de muerte y/o discapacidad, e impactan en el desarrollo futuro de los niños y de la sociedad en su conjunto. Así también como el riesgo temprano, el riesgo múltiple y el riesgo acumulado aumentan las desigualdades (Engel et ál. 2011). Las evidencias científicas demuestran que la detección precoz es una medida preventiva (Hix-Small, Marks, Squires, & Nickel, 2006), y que los programas de intervención temprana, producen beneficios para niños y familias en el largo plazo, además de resultar rentables económicamente. (Rydz & col, 2006, Case-Smith, J. 2013, Clark & Kingsley, 2013). En esta línea, Naciones Unidas ha recomendado la implementación de programas específicos para la detección precoz. (UN, 1993). Así como otras instituciones han reclamado la implantación de protocolos de detección precoz. El amplio consenso sobre el tema coexiste con controversias respecto a cuál es la mejor forma de hacerlo. Entre las propuestas más utilizadas se distinguen: - screenings, - vigilancia, - evaluación, - monitoreo y acompañamiento (Baird G, Hall DMB, 1988). La diversidad de procedimientos está ligada a las diferentes funciones que cumplen. En Latinoamérica existen varias pruebas como EDIN, DENVER, PRUNAPE (Bericat, A. y Orden, A. 2010), esta última de nuestro país, aplicables a la primera infancia (Pasucci, MC. 2003). Otras de ellas requieren de datos aportados por los progenitores, especialmente las encuestas para padres (ASQ, CDI o PEDS). Estas son una buena opción para captar la opinión de los padres, que algunos autores destacan por sus cualidades como detectores y observadores de los niños, con valor predictivo en la detección de problemas del desarrollo (Glascoe, FP, 2000). También resultan apropiadas cuando el tiempo del profesional es muy limitado (Fe-

berman, N; Fernández Alvarez, E; 2007), aunque algunas no están exentas de controversias respecto a la sensibilidad y especificidad.

El análisis de indicadores de salud infantil en Argentina, en relación a los objetivos de desarrollo del milenio trazados por Naciones Unidas, (Abeldaño RA, López de Neira MJ, Burrone MS, Enders J, Fernández AR, Estario JC, 2014), arroja como resultado que si bien se ha producido un descenso en la tasa de mortalidad infantil, y en la mortalidad de menores de 5 años, las causas de muerte más frecuentes durante los primeros 5 años de vida están asociadas principalmente a afecciones perinatales y anomalías congénitas. En Buenos Aires, la tasa de mortalidad infantil es del 10,99% y la mayoría se relaciona con los cuidados del niño y el ambiente. (SPA- UNICEF, 2014). Según estas fuentes, es prioritario trabajar en la captura temprana. El Anuario del Servicio Nacional de Rehabilitación (2011), reporta que el 38,4% de las personas con discapacidad presentan el daño desde el nacimiento. El 10,4% adquirieron el daño antes de los 9 años de vida. Este dato objetivo, permite explicar que en determinados momentos de la vida los individuos suelen presentar afecciones que generan el daño. La misma fuente, no cuenta con registros de niños menores de 6 años, lo que permite inferir que los niños de esa franja etaria, en tanto no asisten a establecimientos de educación formal, no se han enfrentado a las demandas de la educación, oportunidad en que suelen aparecer los problemas. Y en los espacios que circulan, no se han detectado alarmas en su desarrollo.

Históricamente, el cuidado de los niños ha sido asumido por las mujeres-madres. El bagaje investigativo sobre este tema, se ha incrementado considerablemente en los últimos años. Constituye un corpus bibliográfico robusto, con aportes teóricos, metodológicos y empíricos de distintas disciplinas sociales, que expresan los cambios sociales, demográficos, económicos, políticos y culturales, entre otros (Zelizer, 2009, Rodríguez E., 2005, 2007; Batthyani, 2004; Tronto, 2006; Gherardi y Zibecchi, 2011). Interesa rescatar en esta oportunidad, el papel protagónico de las mujeres y la reconfiguración del espacio comunitario como ámbito del cuidado infantil.

Caracterizado por Zibechi, C. (2012), como punto de encuentro entre: "... factores estructurales -demanda urgente de cuidado en contextos de carencia- y subjetivos -las mujeres son portadoras de atributos y disposiciones que son favorablemente valorados-, ... el cuidado hacia los otros marca sus trayectorias previas y permite que sean portadoras de un "saber" que es ampliamente valorado en el ámbito comunitario y garantiza su acceso y permanencia...". Así lo comprueban los resultados y conclusiones de la investigación: "Las mujeres y su participación ocupacional en la Cooperativa Unión Solidaria de Trabajadores de Wilde, Avellaneda", (UNQUI, 2014-2015), y del Proyecto de extensión " Trabajo Autogestionado" (UNQUI, 2011-2015), en los que se afirma que las tareas de cuidado de otros son sostenidas por las mujeres, y es un tema emergente, la necesidad de atención de la salud de los niños de la comunidad, fundada en las dificultades de accesibilidad. En esta línea, convergen la experiencia desarrollada por los profesionales de la 7° Cohorte del Programa Médicos Comunitarios, realizada en la comunidad,(2010- 2013). Y la del equipo de salud de la US N° 18, desde el 2013 hasta la actualidad (P.E. Echeverría, Bs.As.). La detección de signos de alarma se produjo en la primera consulta a la que asistieron llevados mayoritariamente por sus madres. El patrón común en los casos observados, fue la demora en el inicio del proceso de detección, producida por una conjunción de factores entre los que se señalan: dificultades de accesibilidad a la atención de salud, necesidades y demandas no atendidas, desconocimiento de las madres y otros actores de la comunidad sobre pautas de desarrollo infantil.

Los cuidados de la salud que tradicionalmente han estado asignados al área médica, han sido tomados por distintos actores y sectores a partir de cambios conceptuales y paradigmáticos. La Conferencia Internacional sobre Atención Primaria de Salud (Alma- Ata, 1978), marcó un hito y abrió el camino al desarrollo de la participación comunitaria. El compromiso y práctica de terapia ocupacional con la salud, la niñez y la comunidad, se expresan en la formación de grado y posgrado y en la experiencia acumulada en años

tanto en nuestro país como en el exterior. Los aportes del modelo ecológico, la justicia ocupacional y la atención primaria de la salud, constituyen los pilares de este proyecto. La aplicación de una estrategia de intervención preventiva con participación comunitaria, pretende dar respuesta a una necesidad y como experiencia piloto, otorgará la base para producir y validar conocimientos científicos situados en contextos socio-comunitarios de poblaciones vulnerables.

En primer lugar, se espera facilitar el acceso al diagnóstico precoz e intervención temprana de niños que presenten desvíos en las pautas del desarrollo, incrementando así los factores favorecedores de una mayor calidad de vida presente y futura, del niño y su familia.

En segundo lugar, se espera incrementar los recursos profesionales y comunitarios que cuenten con habilidades para la detección de pautas de alarma del desarrollo. De este modo, no se dependerá solo de profesionales expertos para el acceso al diagnóstico e intervención precoz.

Intervenir tempranamente en niños con signos de alarma es una de las maneras de prevenir el impacto de los trastornos del desarrollo, que una vez establecidos generan grandes dificultades sociales y económicas en el núcleo familiar y en la comunidad, como así también en el sistema de salud y de educación.

De este modo se aspira a potenciar las funciones de la Universidad y fortalecer el compromiso de servicio a la comunidad, en aras de elevar la calidad de vida y el bienestar de las mismas, en particular, de nuestros niños.

OBJETIVOS

- Compartir la integración de docencia, extensión e investigación para abordar comunitariamente, problemas y necesidades ocupacionales socialmente relevantes.
- Desafiar la fragmentación de las prácticas de docencia, extensión e investigación universitaria.

Desarrollo de la experiencia

Los proyectos actualmente en desarrollo son:

El Proyecto de Extensión: “Cuidando la salud infantil en comunidad”, y el Proyecto de Investigación: “Detección precoz de necesidades y problemas de salud infantil. Experiencia piloto de participación comunitaria con mujeres de dos barrios del conurbano bonaerense”. Ambos proyectos surgen de dos proyectos de extensión e investigación (2014-2015) y del análisis de intervenciones de profesionales del Programa Médicos Comunitarios (U.Sanitaria N° 18), que detectan la necesidad comunitaria de cuidados de la salud infantil y la problemática del desarrollo infantil, en la demora en la detección, derivación, evaluación e intervención.

Las instituciones y organizaciones que participan en los proyectos mencionados son: Universidad Nacional de Quilmes; Secretaría de Salud Municipio de Esteban Echeverría, Unidad Sanitaria N° 18 Esteban Echeverría; Jardín 924 de Esteban Echeverría; Posta Sanitaria Barrio Esperanza, Lomas de Zamora; Asociación Civil Colectivo de a Pie, Guardería y Comedor infantil de “El Tala”, Solano, Quilmes; Red de Centros Comunitarios, (Quilmes, Berazategui y Florencio Varela).

Se realiza capacitación en terreno e investigación acción participativa, mediante talleres con integrantes de las comunidades, personal de salud, estudiantes, docentes, voluntarios, docentes e investigadores de diferentes disciplinas y unidades académicas.

El proyecto de extensión se ha planificado en dos etapas de trabajo. La primera, se está desarrollarse desde febrero del 2016 en la Unidad Sanitaria N° 18 de 9 de abril, Esteban Echeverría, en donde nace este el de trabajo. En la segunda etapa, se replicará esta experiencia en otras unidades sanitarias de la localidad de 9 de abril.

El proyecto de investigación, con igual fecha de inicio que el anterior, se desarrolla en paralelo en la Unidad Sanitaria N° 18 del barrio 9 de abril y en las instituciones a cargo de la organización comunitaria “Colectivo a Pie”, en particular jardín maternal, comedor infantil y guardería, ubicados el barrio “El Tala”, partido de Quilmes.

Se está realizando una investigación aplicada, basada en la comunidad y con enfoque mixto.

Desde la perspectiva epistemológica, toma los aportes de la investigación constructivista, en tanto el conocimiento es concebido como una construcción a partir de las relaciones colaborativas entre investigadores y participantes.

En ambos proyectos, el énfasis está puesto en integrar la investigación con la intervención, en comprender los contextos, significados y experiencias de vida de los participantes. Atender las voces silenciadas y desafiar las injusticias.

La composición de los equipos es multidisciplinaria (terapia ocupacional, medicina, psicología y sociología) y mutisectorial (educación: UNQ, salud: Unidad Sanitaria N° 18 y comunidad: organización Colectivo a pie, mujeres)

Los participantes son:

- Las mujeres de los dos barrios mencionados que poseen interés y tiempo para capacitarse y relevar los datos.
- Niños de 0 a 5 años que viven en los dos barrios.
- Informantes claves y referentes de ambos barrios.

Se seleccionó como herramienta de screening para la detección precoz, a la escala del desarrollo ASQ-3, utilizado actualmente por la RED RENACER y PROTECTEA del Ministerio de Salud del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

La selección de este instrumento está basada en la efectividad y la practicidad de su aplicación en forma masiva, en tanto puede ser aplicado por cualquier persona que haya recibido un entrenamiento básico. Teniendo en cuenta, que se trata de un estudio de primer nivel, y mediante la participación comunitaria en la detección precoz, se considera que es la herramienta más propicia para el alcance de los objetivos pautados.

Líneas de acción

Capacitación de mujeres para captura de datos, con el doble alcance: - producción de datos y - generación de capacidad instalada (mujeres capacitadas). Técnicas de talleres y entrenamiento.

Se realizaron 2 talleres de capacitación en la universidad de Quilmes con participación de más de cien alumnos, graduados, docentes y mujeres de los barrios. En esta instancia se convocó a la participación de voluntarios y colaboradores, que obtuvo una respuesta muy favorable.

En la Unidad Sanitaria del barrio San Sebastián se realizaron 3 talleres de capacitación y entrenamiento con madres, personal de las organizaciones comunitarias, estudiantes y docentes, y en el comedor de "El Tala" se realizó un taller con similares características.

El paso que se emprende luego de las capacitaciones y entrenamientos es que las mujeres capacitadas, apliquen el ASQ-3 a los niños del barrio, y que se elabore un registro con los resultados por cada niño y un reporte de aplicación.

Paralelamente se están elaborando las pautas para las Entrevistas en profundidad a referentes comunitarios e informantes claves, para captar las percepciones y necesidades de salud.

Los datos obtenidos serán insumos para el Diseño de un protocolo de intervención.

Para los resultados de ASQ-3 se utiliza el análisis estadístico.

Los datos emergentes en el proceso de capacitación, entrenamiento y en las entrevistas en profundidad, son sometidos a análisis de contenido, temático, con codificación abierta y axial. Se aplica triangulación de fuentes, investigadores y técnicas.

METODOLOGÍA

Las estrategias de trabajo están basadas en los criterios de APS y RBC (Rehabilitación basada en comunidad), entendiendo que la comunidad es poseedora de riquezas, saberes y recursos variados que se constituyen como los elementos necesarios para su autosustento.

El vínculo entre la Universidad y la comunidad, entre los saberes académicos, científico-profesionales y los saberes experienciales y populares, se construye desde la gestión participativa de los proyectos y el compromiso de los diferentes actores.

Los proyectos se articulan con acciones de docencia mediante la participación de los docentes a cargo de asignaturas de la Licenciatura en Terapia Ocupacional, tales como: Investigación en Terapia Ocupacional, Fundamentos de Terapia Ocupacional, Introducción a la Práctica Profesional, Ocupaciones Terapéuticas y Prácticas Profesionales. Se propicia la participación de alumnos de las asignaturas mencionadas y de los alumnos que cursan las asignaturas: Psicología del Desarrollo, Salud Pública y Prácticas Profesionales. Los diferentes momentos del proceso permiten recorrer un espectro que va desde la formación de grado y posgrado, la participación en la extensión y la investigación para docentes, graduados y alumnos, y la participación comunitaria en la gestión de salud. La metodología seleccionada potencia el carácter educativo de la extensión y la investigación como medio de empoderamiento, y propicia la cooperación interinstitucional, intersectorial y las redes barriales.

El conocimiento concebido como una construcción dialéctica refiere a modelos de acción pedagógica y didáctica que aseguren la producción colectiva, la formación en contextos reales, con compromiso social, los aprendizajes significativos y el desarrollo hacia la autonomía de decisiones.

RESULTADOS

- Creación de equipos multidisciplinares: Terapia Ocupacional, Docencia, Sociología, Medicina, Estadística, Psicología, Trabajo Social.
- Participación de estudiantes en extensión e investigación y aprendizaje situado, con problemas actuales.
- Formaron recursos humanos (grado y posgrado): tesistas y becarios en investigación, extensión y docencia.
- Producción de aportes teóricos y empíricos, construcción colectiva de conocimientos y acción participativa de diversos actores.
- Aportes de validación de prácticas y saberes comunitarios no reconocidos en el ámbito académico.
- Retroalimentación entre construcción de conocimientos, servicios a la comunidad y propuestas pedagógicas.
- Movilización de recursos e interconexión para la solución de problemas.
- La continuidad en el tiempo entre los proyectos y el modo de gestión de los mismos.
- El desarrollo simultáneo de docencia, extensión e investigación sobre una problemática compartida, produce retroalimentación positiva, aporta a la integración y favorece la gestión participativa de proyectos basados en necesidades de las comunidades.
- El desarrollo de aprendizajes en terreno de alumnos, graduados y voluntarios, permite integrar la teoría y la práctica a partir de vivencias significativas y descubrir las funciones de la universidad y de la

profesión elegida, al servicio de las comunidades más necesitadas.

- El empoderamiento de mujeres y actores comunitarios mediante la capacitación y la gestión de la salud comunitaria, produce capacidad instalada.

Se han detectado como obstáculos:

La incidencia de factores socio-políticos en la dinámica de algunas organizaciones que definen su participación en los proyectos y en el proceso de desarrollo, producen cambios que impactan en el desarrollo de las acciones.

Otro elemento que resulta problemático y debería ser revisado, es el modo de evaluar las investigaciones. Los indicadores utilizados no siempre son compatibles con el enfoque comunitario y el trabajo de campo.

Esta experiencia de integración no representa la realidad que aún predomina, que es la fragmentación y el hecho que estas iniciativas quedan libradas a la voluntad individual de docentes e investigadores. Requiere de redefiniciones a nivel de políticas institucionales para superarlo.

CONCLUSIONES

Las comunidades que aprenden, facultan a las personas para la participación a través de la ocupación. Los conocimientos producidos y validados, podrán ser tomados como base para su instalación en la agenda pública y para la toma de decisiones políticas. De igual modo que pueden aportar soluciones a los temas de salud y calidad de vida de los niños y de sus comunidades de pertenencia.

La favorable repercusión que han tenido estos proyectos tanto en las comunidades como en los alumnos, indican la necesidad existente de oportunidades de aprendizajes, de valoración de prácticas y saberes y la decisión de compromiso con los problemas de la realidad.

Esta experiencia de integración no representa la realidad que aún predomina, que es la fragmentación y el hecho que estas iniciativas quedan libradas a la voluntad individual de docentes e investigadores. Requieren de redefiniciones a nivel de políticas institucionales para superarlo.

Estas experiencias brindan las bases para futuros proyectos de extensión e investigación. Entre ellos:

- Investigaciones que rescaten los saberes y las experiencias populares relacionados con resolución de problemas y necesidades de la vida cotidiana.
- El cuidado infantil es un tema con potencial generativo y de total vigencia. Se pueden organizar experiencias de extensión integrando diversas asignaturas y carreras, organismos públicos, organizaciones no gubernamentales con trabajo comunitario.

BIBLIOGRAFÍA

- Abeldaño RA , López de Neira MJ , Burrone MS, Enders J , Fernández AR , Estario JC. “Análisis de los Indicadores de Salud Infantil en Argentina, en relación a los objetivos de desarrollo del milenio trazados por NACIONES UNIDAS. Revista de Salud Pública, (XVIII) 2:19-28, jun 2014. Disponible en: http://www.saludpublica.fcm.unc.edu.ar/sites/default/files/RSP14_2_05_art2.pdf
- Alegre, S.” El desarrollo infantil temprano. Entre lo político, lo biológico y lo económico. Cuaderno 04. SILVINA ALEGRE SSN 1999-6179 / Septiembre 2013. Disponible en: http://www.sipi.siteal.org/sites/default/files/sipi_publicacion/sipi_cuaderno_desarrollo_temprano_20130927_0.pdf
- Baker-Henningham, H. y López Bóo, F. 2013,” Intervenciones de estimulación infantil temprana en los países en vías de desarrollo: Lo que funciona, por qué y para quién”. BID. Disponible en: <http://www.risalc.org/portal/publicaciones/ficha/?id=2841>
- Baird G, Hall D. M.B. Developmental pediatrics in primary care: what should we teach?. Br Med J 1985;291:583-85. Hutchson, T; Nicoll, A. Developmental screening and surveillance. Br Hosp Med 1988;39:22-9.
- Batthyany, K. 2004. Cuidado infantil y trabajo ¿un desafío exclusivamente femenino?, Montevideo, CONTERFOR, OIT.
- Bericat, A. y Orden, A. 2010. Herramientas de Screening del Desarrollo Psicomotor en Latinoamérica. Revista Chilena Pediatría, 81 (5): 391-401. Disponible en: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0370-41062010000500002
- Case-Smith, J. (Ed.), 2013. Systematic reviews of the effectiveness of interventions used in occupational therapy early childhood services [Special issue]. American Journal of Occupational Therapy, 67(4).
- CEPAL y UNICEF. 2010. Pobreza Infantil en América Latina y El Caribe. Ed. Nac.Unidas.
- Clark, G., & Kingsley, K; 2013. Occupational therapy practice guidelines for early childhood: Birth through 5 years. Bethesda, MD: AOTA Press.

- Dominguez Jimenez I, Calvos Arenillas JI. 2015. Terapia Ocupacional y su papel en la atención temprana: revisión sistemática. TOG (A coruña). Disponible en: <http://www.revisatog.com/num21/pdfs/revision3.pdf>
- Engle, P.; Fernald, L.; Alderman, H.; Behrman, J.; O’Gara, C.; Yousafzai, A.; Cabral de Melo, M.; Hidrobo, M.; Ulkuer, N.; Ertem, I.; Iltus, S.; The Global Child Development Steering Group. 2011. Strategies for reducing inequalities developmental outcomes for young children in low income and middle income countries. *The Lancet*, vol 378 (9799); pp. 1339-1353.
- Federación Estatal de Asociaciones de Profesionales de Atención Temprana (GAT). 2005. Libro Blanco de la Atención Temprana. Federación estatal de la intervención temprana. Real Patronato de Prevención y de Atención a Personas con Minusvalía. Centro Español de Documentación sobre Discapacidad. 3ª edic. Madrid, España.
- Fejerman N, Fernández Alvarez E. 2007. *Neurología Pediátrica*. Buenos Aires: Panamericana; 25-31.
- Figueiras A, Neves de Souza I, Ríos V, Benguigú Y; 2006. Manual para la vigilancia del desarrollo infantil en el contexto de AIEPI. Washington: Organización Panamericana de la Salud (OPS); 2-55.
- Gherardi, N. y Zibecchi, C. 2011. “El derecho al cuidado: ¿una nueva cuestión social ante los tribunales de justicia de Argentina?” en: *Revista de Ciencia Política de la Universidad de Chile*, Dossier “Derecho, justicia y política”, *Revista Política*, vol 49, Nro. 1, 107-138.
- Glascoe FP. Evidence-based approach to developmental and behavioral surveillance using parents’ concerns. *Child Care Health Dev* 2000;26(2):137-49. Pp.14 en:
- Hix-Small, H., Marks, K., Squires, J., & Nickel, R. 2006. Impact of implementing Developmental Screening at 12 and 24 months in a Pediatric Practice. *Ped.*, 381-388.
- Lejarraga H, Kelmansky D, Pascucci M, Salamanca G: Prueba Nacional de Pesquisa, PRU-NAPE, Manual técnico. Buenos Aires: Fundación Hospital Garran 2005; 19-136.

- Ministerio de Salud- Servicio Nacional de Rehabilitación. 2011. Anuario Estadístico Nacional sobre Discapacidad. Bs. as, Argentina. Disponible en: <http://www.snr.gob.ar/wp-content/uploads/2015/08/Anuario2011.pdf>
- ONU. 1986: Declaración sobre el Derecho al Desarrollo (AG Resolución 41/128)
- ----- 1989: Convención sobre los Derechos del Niño. Disponible en: <www.unicef.org>
- ----- 1993: Hacia la plena integración en la sociedad de personas con discapacidad: un programa de acción mundial permanente. Disponible en: http://www.ub.edu/integracio/docs/normativa/internacional/R_4899-1994.pdf
- ----- 2000: Declaración del Milenio de la Asamblea General.
- ----- 2004: Human Rights and Poverty Reduction. A Conceptual Framework. Nueva York-Ginebra
- Organización Panamericana de la Salud (OPS), 1987. Conferencia Internacional sobre Atención Primaria de Salud, Alma-Ata, URSS. Disponible en: http://www.paho.org/hq/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=19004&Itemid=2518
- Pasucci, MC et al. 2003. Validación de la prueba nacional de pesquisa de trastornos de desarrollo psicomotor en niños menores de 6 años. Sociedad Argentina de Pediatría. Disponible en: <http://www.sap.org.ar/docs/publicaciones/archivosarg/2002/374.pdf>
- Petermann, F., & Macha, T. 2008. Developmental Assessment: a General Framework. Journal of Psychology , 127-134.
- Peterander, F., Speck, O., Pithon, G., & Terrisse, B. 1999. Les tendances actuelles de l'intervention précoce en Europe. Sprimont: Mardaga Publishing House.
- Repetto, F. y Tedeschi, V. 2013. Protección social para la infancia y la adolescencia en la Argentina. Retos críticos para un sistema integral. Santiago de Chile: CEPAL/UNICEF.
- Rodríguez Enríquez, C.2005. Macroeconomía y Economía del cuidado: un abordaje conceptual preliminar, Mimeo, Centro de Estudios de la Mujer, Santiago de Chile.

- ----- 2007. “La organización del cuidado de niños y niñas en Argentina y Uruguay”, Serie Mujer y Desarrollo Nro. 90, Santiago de Chile: CEPAL.
- Romero AM, Grañana N.2014. “Validación y adaptación de el AGES AND STAGES QUESTIONNAIRE THIRD EDITION en niños 0-3 años en Argentina”. Tesis Doctorado en Psicología con orientación en neurociencia cognitiva aplicada- Universidad Maimonides- 2014. Trabajo presentado en Jornadas Hospital Durand- CABA - 2014. s/p. En prensa Revista Argentina de Pediatría.
- Sociedad Argentina de Pediatría.Salud materno-infanto-juvenil en cifras 2013,2015. Sociedad Argentina de Pediatría - UNICEF- Buenos Aires, 2015. Disponible en: http://www.unicef.org/argentina/spanish/SALUD_Sap-Unicef_2015_web.pdf
- Townsend, E. & Wilcock, A. 2004.“Occupational Justice and client centred practice: a dialogue in progress”. Disponible en: http://ot.creighton.edu/community/Occupational_Justice/Townsend%20and%20Wilcock%202004Occupational%20Justice%20and%20Client%20Centered%20Practice.pdf
- Tronto, J. 2006.Vicious Circle of Privatized Caring. In Socializing Care: Feminist Ethics and Public Issues, edited by Maurice Hamington and Dorothy Miller, Lanham, Maryland, Rowman and Littlefield.
- UNICEF. The Structural Determinants of Child Well-being. An Expert Consultation Hosted by the UNICEF Office of Research, 2012. Disponible en: <http://www.unicef-irc.org/publications/678>
- ----- 2014, 2013, 2012. Informe anual. Disponible en: http://www.unicef.org/argentina/spanish/resources_10834.htm
- UNICEF, OEI, SITEAL, SIPI. 2015. Resumen Estadístico comentado. El derecho a la salud en la primera infancia, p.3. Sistema de Información sobre la Primera Infancia en América Latina. Disponible en: www.sipi.siteal.org
- Zelizer, V. 2009. “Las relaciones de cuidado” en: La negociación de la intimidad, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.

- Zibecchi, C. 2013. “ Organizaciones comunitarias y cuidado en la primera infancia: un análisis en torno a las trayectorias, prácticas y saberes de las cuidadoras”, en: Trabajo y Sociedad, Sociología del trabajo, Estudios culturales, Narrativas sociológicas y literarias
- NB - Núcleo Básico de Revistas Científicas Argentinas (Caicyt-Conicet), N° 20, Santiago del Estero, Argentina.
- ----- 2010. “Programas sociales y responsabilidades de cuidado infantil: un abordaje desde las estrategias de los actores” en: Perspectivas de Derechos, políticas públicas e inclusión social. Debates actuales en la Argentina, Ed. Biblos, Buenos Aires.

La extensión universitaria como dispositivo de formación. Integralidad de las funciones extensión, investigación, docencia.

Julieta Malagrina

**Facultad de Psicología
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
Universidad Nacional de La Plata**

Organizaciones de la comunidad involucradas: Asociación Civil Qom Dal Laxaic “Gente Nueva”, Programa Provincial Barrio Adentro, Comisión Provincial por la Memoria, Centro de Atención a Víctimas de violencia de Género, Centro Comunitario Pantalón Cortito, Escuelas públicas zonales, Centros de Salud zonales.

RESUMEN

El Proyecto de Extensión UNLP “Entretejiendo derechos. Fortalecimiento y ampliación de derechos en el barrio Qom”, interdisciplinario con aplicación en territorio, articula las demandas sociales de una comunidad Qom, a través de cuatro Talleres. Nuestro objetivo es comunicar una doble finalidad de las actividades de extensión desarrollada en uno de ellos durante los últimos tres años, que integra y se articula con la docencia y la investigación. El Taller de Psicología Comunitaria, trabaja producción textual con los niños tobas desde los Derechos de la Infancia. Desplegamos un dispositivo en paralelo para los extensionistas estudiantes de los tres primeros años de la carrera de Psicología, para la articulación de las teorías con las prácticas situadas y la sensibilidad de las prácticas disciplinares respecto de las demandas sociales actuales.

Promovemos el desarrollo psicológico en el contexto concreto del niño, apuntalando despliegues subjetivos para que los niños Qom se constituyan con sus prácticas de producción textual en autores de su propia

historia: “Hacer la propia historia”. Los resultados muestran que este dispositivo habilita a que los niños se reconozcan como sujetos activos en la formación de su subjetividad y de su historia, atendiendo al conocimiento y ejercicio de sus derechos, particularmente la importancia de la inserción y permanencia en la escuela, fomenta la cooperación, la atención y el compromiso comunitario.

Las dinámicas y las interacciones promovidas en los talleres, son analizadas y discutidas para la formación crítica. Esta revisión se realiza de manera sistemática a través de dispositivos de enseñanza aprendizaje, lecturas sistematizadas y ateneos teórico-clínicos que retoman los interrogantes e intervenciones disciplinares surgidos en el territorio para la reflexión y el debate. La crítica disciplinar entre las teorías, las prácticas y los valores que se articularon en el territorio, enriquecen la docencia en la asignatura dictada en el grado, estimulan a la investigación y generan precedentes de prácticas inclusivas adaptadas a situaciones poco convencionales. Los resultados son muy valiosos en términos de interrogación de los extensionistas

de sus propias prácticas en los talleres, estimulación para la interrogación de conceptos y valoraciones implícitas en las prácticas, deseo de producción de conocimiento y la difusión de los mismos en elaboraciones colectivas para socialización de los resultados e intercambio con otros espacios académicos científicos. Esta fue la primera experiencia en la Facultad de Psicología que incluyó en extensión un sistema formativo y a estudiantes del grado. Consideramos y queremos instalar institucionalmente, que la formación de un posicionamiento profesional comprometido con la sociedad no se realiza de manera automática con el título de grado, sino que estos intereses deben estar articulados desde el comienzo de la carrera.

Concluimos que las construcciones de saber muestran una posición ética política sobre la formación de los profesionales psicólogos en una universidad pública. Esto supone una dimensión institucional y contempla un modelo de sociedad sensible a la inclusión, que trasciende a la disciplina, sujeta a condiciones epistemológicas, cargada de valores ideológicos y políticos, dispuesta a intercambios, atenta a distintas voces, a los derechos, las demandas sociales y a la Ley de Salud Mental.

EXTENSIÓN DE LA UNIVERSIDAD A LA COMUNIDAD, PERSPECTIVA DE INTEGRACIÓN Y CIRCULACIÓN DE SABERES

Comunicamos un dispositivo de formación implementado en un Proyecto de Extensión Universitaria de la UNLP, llamado “*Entretendiendo derechos. Fortalecimiento y ampliación de derechos en el barrio Qom*”. El Proyecto es interdisciplinario, desde sus inicios puso en relación a las Facultades de Humanidades y Ciencias de la Educación; de Informática; de Psicología, de Trabajo Social y escuela Anexa J. V. González todas instituciones de la UNLP. El Proyecto se implementa en territorio, aborda hace varios años las demandas sociales de una comunidad Qom en las afueras de la ciudad de La Plata. Estas demandas van modificándose a medida que se obtienen

transformaciones o aparecen nuevas necesidades sociales, por lo tanto se van modificando también los objetivos del Proyecto. Actualmente lo hace a través de cuatro Talleres que profundizan temáticas según un recorte de derechos, haciendo foco en sus sectores más vulnerables. Los Talleres convocan y trabajan con los niños y sus familias, con los jóvenes, con las mujeres del barrio y promueve actividades de literatura para niños y adolescentes.

En el barrio funciona una Asociación Civil Qom *Dal Laxaic* “Gente Nueva”. Establecemos redes con otras organizaciones según las actividades que vamos desempeñando, por ejemplo con el Programa Provincial Barrio Adentro, con la Comisión Provincial por la Memoria, con el Centro de Atención a Víctimas de violencia de Género, el Centro Comunitario Pantalón Cortito, las escuelas públicas zonales y los Centros de Salud zonales.

Nuestro objetivo en esta oportunidad es comunicar un dispositivo con una doble finalidad de las actividades de extensión desarrollada en el *Taller de Psicología Comunitaria* durante los últimos tres años, que es el Taller que hace foco en los niños y sus familias qom. El dispositivo articula la extensión universitaria con la docencia y la investigación. Está Coordinado por una docente de la Facultad de Psicología, desde una asignatura de primer año de la carrera, Psicología I. En territorio trabaja fundamentalmente la producción textual con los niños tobas del barrio desde los Derechos de la Infancia. La propuesta del Taller con los niños se llama “*Hacer la propia historia*”. Utilizamos recursos artísticos y plásticos para llevar adelante los objetivos del Taller que acentúan la inclusión y el desarrollo de derechos en la Infancia. En paralelo se despliega un programa formativo para los extensionistas estudiantes de la Carrera de Psicología de los tres primeros años del grado, para la articulación de las teorías con las prácticas situadas y la sensibilidad de las prácticas disciplinares respecto de las demandas sociales actuales.

Promovemos el desarrollo psicológico en el contexto concreto del niño, apuntalando despliegues subjetivos para que los niños Qom se constituyan con sus prácticas de pro-

ducción textual en autores de su propia historia al participar del Taller “*Hacer la propia historia*”. Los resultados muestran que este dispositivo habilita a que los niños se reconozcan como sujetos activos en la formación de su subjetividad y de su historia, atendiendo al conocimiento y ejercicio de sus derechos, particularmente la importancia de la inserción y permanencia en la escuela, fomenta la cooperación, la atención y el compromiso comunitario.

EL DISPOSITIVO FORMATIVO DE ARTICULACIÓN ENTRE LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA, LA INVESTIGACIÓN Y LA EXTENSIÓN

Este Proyecto de Extensión universitaria fue el primero en la Facultad de Psicología UNLP que: consideró incorporar estudiantes de los primeros tres años de la carrera y que incluyó en la extensión un sistema formativo sistemático paralelo al trabajo en territorio.

La carrera de Psicología de UNLP tiene un Plan de Estudios de seis años de los cuales los primeros tres años de formación pertenecen al ciclo básico disciplinar y los últimos abordan orientaciones específicas de las áreas profesionales. Para el imaginario de la formación, reproducido por los docentes, por los graduados y muchas veces por los mismos estudiantes son los últimos años de la carrera de grado los que habilitan al posicionamiento profesional, la clínica y las herramientas de intervención psicológica. El diseño de este dispositivo formativo en la academia intenta rebatir esa posición, resaltando en el estudiante de los primeros años el deseo de saber, la posibilidad de estimar articulaciones puntuales entre teorías y prácticas y la posibilidad de implementar una escucha cuidada de las voces, los sentires, las situaciones de las personas, pueden realizarse desde el inicio de la carrera siempre que estén acompañados por un sistema formativo de contención y acompañamiento docente. Al principio fue un nudo cerrado el instalar la idea de una formación comprometida y crítica mientras los estudiantes realizan la trayectoria del grado

(sobre todo en conversaciones con docentes y graduados), que empezó a desatarse recién en el transcurso de los resultados de esta experiencia formativa.

La experiencia tiene antecedentes recuperados de otros espacios. Uno de ellos es el Programa de Psicología Comunitaria que entre los años 2004 y 2007 funcionó en el Colegio de Psicólogos de la Provincia de Buenos Aires, Distrito XI (Malagrina, 2005; Malagrina y Pérez, 2005; Malagrina, 2006). La experiencia formativa coordinada por uno de nosotros articulaba la formación sistemática de nuevos profesionales con prácticas supervisadas en los barrios periféricos de La Plata y Ensenada con sede en los Centros de Salud Municipales. Esa práctica destacó la importancia de la formación paralela a la intervención supervisada en territorio y la necesidad de prácticas psicológicas en escenarios no convencionales durante el grado.

La docencia universitaria durante 21 años consecutivos de alguno de nosotros en la Universidad pública y en asignaturas del comienzo de la carrera de Psicología, también contribuyó al formato de este dispositivo, por la constancia de la presencia de los intereses prácticos clínicos y de intervención, de interrogación teórica y de construcción de problemas psicológicos muchas veces activos desde el inicio de la carrera universitaria de psicología. Esto sumado a los recuerdos vivos de nuestro propio deseo en la iniciación a nuestra carrera de psicología.

Además se agrega un valor extra dado a la extensión en la UNLP, los objetivos fundadores de la UNLP en donde la extensión universitaria tenía un carácter fundamental, debía proveer a la comunidad y ser sensible a sus demandas sociales. Esta sensibilidad a la articulación entre docencia y extensión sigue reforzándose en la cultura de institucional desde los objetivos actuales del Plan Estratégico de la UNLP (2014-2018). Retoma los intereses de la Universidad pública concientizando una formación que pone en primer plano la sociedad y las formas de pensar la enseñanza de una profesión que hace eje la salud mental de la población. Esto compromete el interés público dando mayores razo-

nes de cuidado en la formación de grado por atender de modo directo la salud, la seguridad, los derechos, los bienes o la formación de los habitantes (LES 24521).

LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA CON APERTURA A LA EXTENSIÓN. CÁTEDRA PSICOLOGÍA I DE LA FA- CULTAD DE PSICOLOGÍA UNLP

La asignatura que despliega la propuesta de extensión de este Proyecto es Psicología I, una asignatura anual de primer año. Revisa las condiciones históricas y epistemológicas de producción de las teorías psicológicas. Favorece la identificación de categorías teóricas y valores ideológicos y políticos en diferentes construcciones psicológicas que tienen presencia en la psicología argentina de nuestro presente.

La Licenciatura en Psicología de la UNLP es una carrera masiva. El Proyecto de extensión aloja algunos pocos cupos de estudiantes de los tres primeros años de la carrera, para posibilitar supervisión y seguimiento de los procesos de enseñanza y de las prácticas extensionistas. El límite en la cantidad de alumnos se suple con la difusión y socialización parcial de las actividades del dispositivo en espacios de producción de saberes, clases teóricas de la asignatura, jornadas de extensión, congresos.

La docencia de esta asignatura se enriquece con la extensión a la vez que ofrece herramientas conceptuales para la intervención en territorio en los talleres de Psicología Comunitaria a partir de algunos contenidos curriculares de autores que revisan la historia de las psicologías y sus prácticas como Rose, Danziger, Smith, Gauchet, Foucault, Gould, Elías, Vezzetti y Talak. Algunos de los conceptos teóricos curriculares relevantes para esa articulación teórica entre la enseñanza en el grado y la extensión son los valores en ciencia, las categorías disciplinares, la constructividad de la psicología, la diversidad humana, la historicidad, el poder, la gubernamentalidad, los saberes disciplinares, la

construcción de la subjetividad, el valor de las instituciones sociales y la academia, la Ley de Salud Mental, las características de las psicologías en la Argentina.

Consideramos que la extensión beneficia la enseñanza de la asignatura en tanto muestra ejemplos concretos de interrogación de las prácticas profesionales en la intervención, alcances y límites de las teorías respecto de sus objetivos explícitos. También ofrece un ejemplo de esfuerzo de proyección del bloque básico para vincularse con las demandas sociales comunidad. La experiencia de extensión asociada a estos contenidos curriculares especifica la constructividad disciplinar y la condición histórico social de la subjetividad así como de los padecimientos de los seres humanos como se propone en la Ley de Salud Mental. Ley de salud mental capacidades del sujeto y no foco en sus limitaciones o sus patologías. Acento puesto en la interdisciplina para producciones de saber sobre la salud que tengan decisión sobre la vida de las personas.

LA EXTENSIÓN UNIVERSITARIA Y LA COMUNIDAD PSICOLOGÍA COMUNITARIA Y TA- LLERES DE PRODUCCIÓN TEXTUAL PARA LOS NIÑOS Y SUS FAMILIAS

En el Taller de Psicología Comunitaria tenemos como objetivo el fortalecimiento del desarrollo de la infancia y sus derechos (Malagrina, 2014a, 2014b), en particular la inclusión permanencia escolar y el refuerzo y sostén de los vínculos parentales y de crianza. La comunidad presenta características de analfabetismo y marginalidad económica, que sumado a sistemáticas respuestas discriminatorias del entornos social y la comunidad educativa local hacen peligrar la inclusión y permanencia en la escuela y otras instituciones barriales.

Diseñamos para la complejidad de estas particularidades un Taller de producción textual: "Hacer la propia historia", en los que estimulamos las producciones escritas de los niños que los acercan a actividades esco-

lares, a la vez que al ejercicio de sus derechos como niños al ser activos de decidir y elegir en su historia de vida. Promovemos con este doble nivel de trabajo la apropiación del niño de su historia (las narrativas que produce y su propia vida), construyendo herramientas para decidir sobre ella y sus derechos. Interactuamos con cada niño desde la escucha, interviniendo desde el objetivo de enriquecer su construcción subjetiva, haciendo foco en las historias de estos niños en el contexto de sus familias (De la Mata & Cubero Pérez, 2005; Moise, 2007; Villalta, 2011). En territorio promovemos, con las dinámicas del taller y la mediación del vínculo construido con los extensionistas, el desarrollo psicológico en el contexto concreto del niño, apuntalando despliegues subjetivos para que los niños que se constituyan mediando con sus prácticas de producción textual en autores de su propia historia.

Así este paralelo entre las producciones escritas por ellos y el ejercicio de los derechos en el trato cuidado y sostenido con ellos: deciden sobre el recorrido de los protagonistas, cambian de opinión, dirigen las historias que construyen escuchando sus deseos, confían en sus pensamientos, pueden equivocarse y volver a intentar, obtienen de algo confuso algo claro, ejercitan el placer, el juego y el intercambio de opinión, confían en que pueden aprender, pueden recibir, pueden ofrecer y esperan algo bueno para el futuro.

Son objetivos específicos del Taller de Psicología Comunitaria:

- a. Profundizar, incorporar y aplicar el conocimiento de los derechos humanos y en particular los derechos de la niñez en la comunidad. Promovemos el acceso igualitario de derechos, sobre todo en las instituciones que observamos ofrecen mayores dificultades de inserción a esta población para los niños del barrio, las educativas y de la salud. Esperamos consolidar el sostén familiar y comunitario para la pertenencia institucional a la escuela, la alfabetización y el acceso a los derechos sociales.
- b. Fomentar y fortalecer la identidad toba pero redefinida y reconstruida hoy por el criterio de sus actores sociales. Promovemos los vínculos comunitarios que estimulan el sentido de pertenencia comunitario. Promocionamos los entramados comunitarios que propicien la organización colectiva. Fortalecemos los lazos comunitarios con estrategias colectivas, revirtiendo la desigualdad ligada a la desvalorización por pertenecer a un pueblo originario y la migración interna. Consolidamos a través de las actividades comunitarias los espacios de expresión social y cultural iniciados en el trabajo territorial.
- c. Acompañar, promover y vincular la comunidad con la sociedad. Ligamos las producciones simbólicas y los haceres concretos de sus tradiciones a las instituciones barriales linderas para tomar visibilidad basada en el respeto de una identidad que responde a una coyuntura socio - histórica precisa. Acompañamos el establecimiento de vínculos y redes de la comunidad con las instituciones sociales (cooperativas barriales, clubes de barrio, sala municipal y escuelas 41 y 52, jardines públicos, CAI maestras comunitarias y centros comunitarios).

Las actividades planificadas rondan y enriquecen la dinámica del Taller de producción textual con consignas que hacen intervenir elementos artísticos, de plástica, cerámica y construcción de objetos con disparadores conceptuales relacionados con los derechos del niño y los derechos humanos. Son talleres para niños de 2 a 12 años no escolarizados o que están en el jardín o la escuela primaria pero peligra su inclusión y permanencia. Algunas veces participan del taller invitados especiales para el apoyo de las actividades. Pueden ser actores sociales del barrio que conservan tradiciones tobas artísticas y de producción portadoras del saber popular y referentes técnicos invitados que comparten la producción, creación, construcción y transmisión de sus saberes en la actividad con los niños). También tenemos charlas o entrevistas programadas con las familias para abordar las problemáticas identifica-

das, relacionales, afectivas, prejuicios sobre el aprendizaje la adquisición de capacidades y situaciones concretas ligadas a la defensa de los derechos de los niños de las familias de la comunidad. Establecemos encuentros programados con referentes barriales y actores de la comunidad y el equipo de psicología comunitaria para identificación y valoración de saberes y actividades identitarios naturalizados, para una socialización que promueva los vínculos comunitarios.

Atendemos a algunos indicadores de progreso y logro para la evaluación de nuestras actividades. Nos importa la presencia y permanencia de los niños al taller, la participación activa y comprometida durante el año en las actividades propuestas, así como interés, participación y sostén de las familias y miembros de la comunidad en las mismas. Obtuvimos importantes resultados respecto de la sensibilización en las familias de la comunidad sobre las capacidades efectivas y potenciales de los niños a través de la promoción de actividades lúdicas y de vinculación con el entorno cultural específico de la comunidad. También mejoró la valorización de los niños, sus familias y los referentes sociales respecto de los haceres infantiles, las habilidades y los productos simbólicos resultantes de la actividad compartida. Fortalecimiento comunitario y consolidación de redes de sociabilización y transmisión de saberes populares hacia el adentro de la comunidad y reconocimiento identitario del entorno social. También se ha modificado en los niños y sus familias el conocimiento, la interiorización y el desenvolvimiento de acciones concretas situadas que son portadoras de derechos humanos y de la niñez.

Ateneos teóricos clínicos, la investigación y la revisión reflexiva de las prácticas

Las dinámicas y las interacciones promovidas en los talleres, son analizadas y discutidas para la formación crítica. Esta revisión se realiza de manera sistemática a través de dispositivos de enseñanza aprendizaje, lecturas sistematizadas en ateneos teórico-clínicos mensuales que retoman los interrogantes

de las observaciones e intervenciones disciplinares surgidos en el territorio para la reflexión y el debate.

En los ateneos se articula en tres niveles de elaboración teórica. Primero un nivel que hace de marco general desde los Derechos de la Infancia, un segundo nivel ligado a las metodologías de la Psicología Comunitaria, las intervenciones comunitarias y la investigación acción y un tercer nivel disciplinar específicamente psicológico. En este último se trabaja con los conocimientos curriculares de la asignatura Psicología I y otros textos disciplinares que retoman los interrogantes emergentes de las observaciones e intervenciones de los talleres y las demás actividades de extensión.

Los ateneos teóricos-clínicos fomentan el deseo de producción de conocimiento propio de la investigación en la Educación Superior a través de la organización de interrogantes y la búsqueda de respuestas de calidad académica. Se espera de las elaboraciones anuales la producción de saberes y la difusión de las elaboraciones colectivas para socialización de los resultados e intercambios con otros espacios académicos científicos.

La reflexión crítica disciplinar psicológica entre las teorías, las prácticas y los valores ideológicos políticos que se articularon en el territorio, enriquecen la docencia en la asignatura dictada en el grado, estimulan a la investigación y generan precedentes de prácticas inclusivas adaptadas a situaciones poco convencionales. Este dispositivo formativo de articulación que integra las funciones universitarias de enseñanza, investigación y extensión promueve instalar institucionalmente en la Facultad, desde el comienzo de la carrera de grado, que la construcción de un posicionamiento profesional comprometido con la sociedad no se realiza de manera automática con el título de grado. Consideramos que los intereses profesionales deben estar forjados y articulados desde el comienzo de la carrera y con las demandas sociales.

LOS DERECHOS COMO ARTICULADORES PARA LA EXTENSIÓN DISCIPLINAR DE LA PSICOLOGÍA Y FACILITADORES PARA PROMOVER LA INTERDISCIPLINA

A partir del objetivo general de la promoción del acceso a los derechos se establecen los diálogos interdisciplinarios entre los diferentes Talleres del Proyecto “Entretejiendo derechos. Fortalecimiento y ampliación de derechos en el barrio Qom”. Durante el año se realizan reuniones Generales para el encuentro interdisciplinario, el seguimiento y la evaluación de los objetivos de los diferentes Talleres (Talleres con niños, con mujeres y con jóvenes y de literatura). Considerando el recorrido realizado con las familias del barrio Qom de Las Quintas y el paulatino cumplimiento de los objetivos del Proyecto en los años anteriores aseguramos la continuidad territorial con cambio de los objetivos año a año por reconstrucción de las demandas interdisciplinaria y con la comunidad. Por ejemplo en 2014 el foco del Proyecto estaba puesto en la sensibilización de las escuelas locales a las particularidades tobas y se llamó: Educación y acceso a derechos. Planteamos nuevos objetivos que suponen la base del trabajo de Extensión anterior y proyectan crecimiento y desarrollo de los mismos y que se apoya en el conocimiento construido y la confianza tejida en los vínculos del trabajo conjunto entre la interdisciplina del saber académico y los saberes populares.

Durante estos años de trabajo compartido con los equipos y la comunidad hemos tejido suficiente confianza con las familias como para ser invitados por ellos a co- construir a partir de las demandas sociales de la comunidad y acompañar a la comunidad en temas delicados. La comunidad tuvo numerosas dificultades a partir de las obras por ampliación del arroyo El Gato. El Proyecto de Extensión acompañó y facilitó un censo y un informe para la que se contemplan criterios de la comunidad en las gestiones provinciales. Por ejemplo acercando a la gestión provincial a cargo de la construcción de la ampliación del arroyo la contemplación de la concepción de

familias ampliadas qom indispensable para la supervivencia económica y la organización cotidiana en la crianza de los niños de la comunidad toba en la relocalización de las familias que tenían que mudarse por destrucción parcial o demolición de la vivienda.

En el recorrido compartido se han producidos co- saberes interdisciplinarios y se incluyeron temas transversales para abordar desde todos los Talleres que se desprendieron de las experiencias observados y conversadas al interior de cada equipo y en las reuniones generales: violencia, temas de cuidado y género y la necesidad de establecer trabajos que consoliden la identidad étnica- barrial, (construcción de mapas barriales y árboles genealógicos) que tengan en cuenta la particularidad y las necesidades de la comunidad toba en este presente. Particularmente desde nuestro Taller se ha bregado por la construcción de un diálogo interdisciplinario entre los saberes de las diferentes facultades que comparten el Proyecto con propuestas y dinámicas específicas en las reuniones generales. Hemos observado que resulta más fácil el hacer común interdisciplinar que el producir saberes conjuntos.

REFLEXIONES FINALES

La crítica disciplinar entre las teorías, las prácticas y los valores que se articularon en el territorio, enriquecen la **docencia** en la asignatura dictada en el grado, estimulan a la **investigación** y generan precedentes de **prácticas inclusivas** adaptadas a situaciones poco convencionales. Los resultados son muy valiosos en términos de interrogación de los extensionistas de sus propias prácticas en los talleres, estimulación para la interrogación de conceptos y valoraciones implícitas en las prácticas, deseo de producción de conocimiento y la difusión de los mismos en elaboraciones colectivas para socialización de los resultados e intercambio con otros espacios académicos científicos. Esta fue la primera experiencia en la Facultad de Psicología que incluyó en extensión un sistema formativo y a estudiantes del grado. Consideramos y queremos instalar institucionalmente, que la formación de un posicionamiento profesional comprometido con la sociedad no se realiza de manera automática con el título de grado, sino que estos intereses deben estar articulados desde el comienzo de la carrera.

Concluimos que las construcciones de saber muestran una posición ético política sobre la formación de los profesionales psicólogos en una universidad pública. Esto supone una dimensión institucional y contempla un modelo de sociedad sensible a la inclusión, que trasciende a la disciplina, sujeta a condiciones epistemológicas, cargada de valores ideológicos y políticos, dispuesta a intercambios, atenta a distintas voces, a los derechos, las demandas sociales y a la Ley de Salud Mental.

BIBLIOGRAFÍA

- De la Mata, M. & Cubero Pérez, M. (2005) Cultura y procesos cognitivos. En Cubero Pérez & Ramírez Garrido (Comps.) *Vigotsky en la Psicología Contemporánea* (pp. 47- 79). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Danziger, K. (1997). Chap. 1: Naming the Mind. En *Naming the mind* (pp. 1-20). London: Sage. [Traducción al castellano de María Cecilia Aguinaga (2011): *Nombrar la mente*. Cát.: Psicología I, Facultad de Psicología, UNLP. En: www.psicologia.historiapsi.com]
- Malagrina, J. (2005) Estrategias institucionales para la formación sistemática de profesionales en APS. En Segundas Jornadas Provinciales de Salud Mental "Propuestas para un Proyecto de Ley de Salud Mental". Consejo Superior del Colegio de Psicólogos de la Provincia de Bs As.: San Isidro.
- Malagrina, J. y Pérez M. J. (2005) Construcción de un espacio formativo institucional en Psicología Comunitaria. Tercer Congreso Provincial de Psicología. En Primeras Jornadas Interdisciplinarias Provinciales de Psicología Social y Comunitaria "Subjetividad y Contexto". Colegio de Psicólogos de la Provincia de Bs. As. 13-14 y 15 de Octubre de 2005, Bahía Blanca.
- Malagrina, J. (2006) Con trama y con-texto. Experiencia de Psicología Comunitaria Jornadas de Psicología Comunitaria. En las Jornadas Interdistritales del Colegio de Psicólogos DXI. Sub-Comisión de Psicología Comunitaria 2006. Programa de Actualización y Práctica Profesional en Psicología Comunitaria 2004 – 2006. Colegio de Psicólogos DXI, La Plata.
- Malagrina, J. (2014a) La historia, la política y la subjetividad en las concepciones y prácticas de una experiencia en extensión universitaria. En actas de VI Congreso Nacional de Extensión Universitaria. I Jornadas de Extensión de Latinoamérica y Caribe. II Jornadas de Extensión de AUGM. Asociación de Universidades Grupo Montevideo. Rosario, Argentina.

- Malagrina, J. (2014b) Condiciones históricas para la apropiación de derechos. Gubernamentalidad y sus consecuencias en la subjetividad en una comunidad Qom. En actas de VI Congreso Nacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXI Jornada de Investigación. X Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. “Adicciones: Desafíos y Perspectivas para la Investigación Científica y la Práctica Profesional”. Facultad de Psicología UBA, Provincia de Bs. As.
- Malagrina, J., Díaz Lira, S.; Bertellotti, C.; Rozas Villegas, C.; López V.; Mariano, S. (2015) Extensión universitaria como dispositivo de formación: Construcción de la subjetividad y derechos de la infancia. XI Jornada Nacional de Extensión Universitaria UNLA III Jornadas Regionales Metropolitanas. Hacia el VII Congreso Nacional de Extensión Universitaria. Lanús, Facultad UNLA. 18 de Septiembre de 2015.
- Moise, C. (2007) *Psicoanálisis y sociedad. Teoría y Prácticas*. Ediciones continente.
- Rose, N. (1996). Chap. 2. A critical history of psychology. *Inventing our Selves. Psychology, Power, and Personhood* (pp. 41-66). Cambridge: Cambridge University Press. [Trad. de Sandra De Luca y María del Carmen Marchesi (2005): *Una historia crítica de la psicología*. Cát. I de Hist de la Psicología. Buenos Aires: Facultad de Psicología, UBA. En: www.psicologia.historiapsi.com.]
- Villalta, C. (2011). *Infancia, justicia y derechos humanos*. Buenos Aires: Ed Universidad de Quilmes.

Marca Simbólica Social en el Espacio Público

Arqs. Castillo, Mónica; Follonier, Alicia; Kakisu, Carlos y Vitale, Miguel

**Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo
Universidad Nacional del Litoral**

RESUMEN

En el marco del “Proyecto InquietXs: Derechos en movimiento” 2015, se implementaron acciones con la participación de practicantes, estudiantes, equipos docentes y pasantes en docencia e investigación, referentes institucionales y de la comunidad de la ciudad de Recreo, que dieron lugar a diversos proyectos en cada uno de los espacios en los que se promovieron las oportunidades de juego y recreación para niños, aporte fundamental en la mejora de su calidad de vida e inclusión social.

Esta presentación dará cuenta de la articulación de extensión, investigación, docencia y acción sobre la socioespacialidad en el espacio público urbano con miras a la concientización y visibilidad institucional participativa, llevadas adelante por la totalidad de alumnos, docentes y pasantes de la materia Morfología I, Licenciatura en Diseño de la Comunicación Visual- FADU-UNL.

La propuesta de Práctica de Educación Experiencial, se desarrolló desde la escuela como agente estratégico motorizador de instancias de reflexión y construcción de ámbitos de participación ocupacional en la niñez y con la comunidad, interpelando las barreras epistémicas, subjetivas, políticas que pueden subyacer en la vida cotidiana que dificultan el acceso y ejercicio de derechos desde una mirada educativa de valoración del espacio público.

DESARROLLO

Este Proyecto de Extensión de Educación Experiencial se caracteriza por haber sido un trabajo articulado de instituciones educativas y de Salud, nacionales, provinciales y municipales.

Las acciones de extensión se integraron al proceso de enseñanza de las materias Sociología y Práctica Profesional VI “Terapia ocupacional en comunidad” de la Licenciatura en Terapia Ocupacional de la Escuela de Servicio Social- ESS, Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas-FBCB y la materia Morfología I de la Licenciatura en Diseño de la Comunicación Visual- LDCV de la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo-FADU; facultades pertenecientes a la Universidad Nacional del Litoral-UNL en un trabajo coordinado con otras instituciones de la esfera educativa como la Escuela Primaria Intercultural nro. 1338 y el Centro de Atención Provincial de Salud -CAPS Intercultural Ntarentanca com Nalequetequeta del barrio Mocoví de la Ciudad de Recreo, Provincia de Santa Fe, a los que se sumaron diferentes áreas de la gestión municipal de esta ciudad.

La ciudad de Recreo está situada a 17 km. de la capital provincial, Santa Fe de la Vera Cruz, y forma parte junto con otras localidades del Gran Santa Fe. Según el censo de 2010 cuenta con 14.205 habitantes, siendo un porcentaje importante el conformado por niños y niñas. Es relevante mencionar que en esta localidad habitan alrededor de 238 familias Mocoví de la comunidad “Com-Caia”. Se identificaron diversas problemáticas que presentan, destacan y priorizan los agentes territoriales y

los propios protagonistas en torno a la existencia de escasos espacios de participación por fuera de la escuela y de la familia y las reducidas posibilidades de acceder a propuestas culturales, recreativas, deportivas.

En tal sentido, a partir de la inquietud presentada por la escuela sobre las situaciones de los niños y niñas que ameritan ser considerados desde las áreas de Psicología, Trabajo Social y/o Terapia Ocupacional es que se planteó como una de las modalidades de abordaje, los talleres lúdicos/expresivos en el CAPS procurando la participación activa de los niños en los distintos momentos metodológicos. Estos canales lúdicos/expresivos abren la mirada educativa del arte y el juego hacia las infancias y las juventudes, ampliando los circuitos de cultura en el tiempo de ocio y el tiempo libre y a la vez permitieron visualizar el arte y “lo lúdico” como modo de expresión, de conocimiento e identidad de su propia comunidad. Siendo interés en la dinámica de los talleres generar un vínculo de encuentro con “el otro”, donde intereses, valores, creencias, actitudes y pensamientos propios del colectivo del que venimos influyen sobre la concepción y visión del “otro”; así como también en la manera de encontrarnos, de vernos y actuar frente a esos “otros”, frente a su vida y nuestras vidas. Este vínculo se desplegó entre las expresiones lúdicas y artísticas posibilitando transformaciones de conductas y apropiaciones de los espacios escolares y públicos.

En función de lo antes expuesto, se definieron tres ejes transversales para trabajar: interculturalidad, identidad y ciudadanía de manera coordinada entre las cátedras participantes del proyecto.

Desde una lectura de los procesos de transformación de la ciudad contemporánea se ponen en evidencia nuevas relaciones de poder, y las grandes desventajas que tienen muchos de sus habitantes para desarrollar una vida digna en ellas; observándose que los dispositivos urbanos existentes, parecen diseñados en su mayoría, dejando a los sectores menos favorecidos en inferioridad de condiciones para apropiarse de los espacios públicos. Las políticas urbanas -proyectos

urbanísticos y culturales- que se construyen desde otro concepto de ciudad, y que, en algunos casos forman parte de políticas públicas orientadas a la inclusión, constituyen unos de los tópicos centrales de esta propuesta interdisciplinaria y transdisciplinaria que buscó traducirse en aportes propicios para pensar el hábitat social inclusivo desde otros paradigmas.

Por otro lado, con la implementación y el desarrollo de esta propuesta se pretendió aportar a la promoción de la participación ocupacional significativa de los niños y niñas, colaborando para que puedan identificarse como sujetos de derechos y como agentes de gestión de derechos, de propuestas y con voz.

OBJETIVOS

En esta perspectiva y atendiendo a la mirada del diseño Comunicacional en el ambiente urbano como problemática que abordan los docentes/investigadores y alumnos de la materia Morfología I -LDCV, se propuso:

- Intervenir en el espacio público, transformando una rémora espacial en un ámbito temporal de exploración social de las Prácticas Emergentes de lo Público localizadas fuera de los circuitos de los escenarios centrales instituidos en la ciudad.
- Alentar la participación y acercamiento democratizado de eventos culturales a sectores barriales, en busca de la recuperación identitaria local e impactando en la conciencia, participación y nuevas apropiaciones de toda la ciudadanía concerniente a la plenitud vital de una ciudad para todos.
- Resignificar los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes universitarios, posibilitando una interacción con el contexto situado promoviendo la participación en instancias de reflexión y debate inherentes al rol profesional y al de ciudadano, desarrollando habilidades críticas para analizar contextos, comunidades y sus recursos potenciales y existentes.

- Involucrar a los estudiantes en procesos didácticos-pedagógicos de indagación constante y actualización permanente del conocimiento para comprender las complejas realidades del fenómeno urbano, orientado a la actuación comprometida con emergentes posibilitantes de nuevos frentes disciplinares.
- Contrastar metodologías investigativas en el plano de la Educación Experiencial en contacto directo con el medio físico - social, relacionando conocimiento epistémico disciplinar y transdisciplinar con la información empírica del medio.

METODOLOGÍA

Entendiendo este proceso como herramienta que democratice la participación social en el espacio público urbano, se han desplegado:

- Metodología exploratoria situacional de las verbalizaciones, operando tres pliegues de la espacialidad 1-Actuar en el tránsito: el andar y la escena como motivadores, 2-Capturar lo dinámico: los flujos y movimientos como registro y 3-Afectación de condiciones: sensaciones, formas y materias sugeridas.
- Metodología de doble emplazamiento proyectual: 1- Información empírica situacional y 2- Datos codificados de base estética.
- Metodología de acción situacional 1- Sistematización del material de registro del campo físico urbano a intervenir, de la actualización conceptual sobre la problemática y de los encuentros y reuniones con diferentes actores, 2- Elaboración de propuestas de diseño primarias, 3- Evaluaciones de prefactibilidad, 4- Desarrollo de las propuestas, 5- Evaluación de Factibilidad, 6- Organización para la producción de las propuestas seleccionadas, 7- Difusión institucional de la propuesta cultural, 8- Montaje temporal en el escenario urbano con materiales existentes y nuevos, 9- Testeo del impacto social y urbano en la ciudad.

RESULTADOS

Se logró la realización concreta de un evento urbano cultural a través de una producción morfológica temporal de recuperación situacional, reveladora del potencial de congregación y participación social, convirtiendo a la vez un escenario urbanamente despojado en un sitio de acontecimientos culturales de apropiación intensiva generando un espacio urbano cualitativo para prácticas públicas de la comunidad.

Se concretaron actividades ciudadanas de actuación local y proyección creativa en las prácticas urbanas, en acción directa en el espacio público lindante al CAPS, desplegando marcas sémicas de proyección y narrativización del sitio, mediante el agenciamiento temporal enunciativo con dispositivos, señaléticas y módulos expositivos recuperables, visibilizando la presencia activa de estudiantes y docentes en contextos socio-culturales inclusivos de acuerdo a las transferencias de investigación sobre problemáticas Urbanas Contemporáneas en el marco del Programa CAI+D Redes.

En tal sentido desde la mirada de la Educación Experiencial y el espacio académico de Morfología I -LDCV, dando cuentas de la presencia activa de alumnos y docentes del PEEE, se realizó el reconocimiento situacional empírico/conceptual del área en el entorno del CAPS -Centro de Atención de Salud "Natarentanca com Nalequetiqueta" (Entre Pueblos) de la comunidad de Recreo, ubicado en calle Abraham Lincoln entre R. O. del Uruguay y España. Desde la perspectiva de reconocimiento urbano como un logro educativo importante la narratividad de un sitio contado a través de sus impresiones y comunicado mediante un storyboard, desmontando la escena y sus recorridos.

En segundo orden se logró la participación directa en tarea de campo activa de docentes y alumnos para la realización y organización en el espacio público de dispositivos formales para dar soporte al agenciamiento temporal realizado a finales del año académico 2015, siendo el mismo una oportunidad de presentizar tareas y producidos llevados adelante desde el proyecto Inquietxs. Esto incluyó

las apropiaciones del sitio con un enunciado comunicacional de Señaléticas de identidad urbana e informacionales que dieron cuentas del evento expositivo; Recorridos y dispositivos de organización general para fines expositivos, en proximidad con el edificio del CAPS; y módulos recuperables para exposición y propuesta de juegos infantiles con elementos reciclados como cubiertas, cañas, palets, y otros.

Por último, la narración del sitio, se cargó con el sentido comunicacional del evento de la Muestra -Inquietxs Expresiones / Comunidad Activa organizada en tres sectores expositivos: Expresiones Sonoras, Expresiones Visuales y Expresiones Corporales. El conjunto expositivo comunicacional informativo consideró el fenómeno y la naturaleza perceptiva del movimiento de los visitantes de la muestra induciendo a la percepción imaginante de la comunidad académica y ciudadana de Recreo.

Participantes del Proyecto de Extensión: Inquietxs: Derechos en Movimiento - 2015

Equipo extensionista FADU- Licenciatura en Diseño en Comunicación Visual - Morfología 1

Docentes: Castillo, Mónica - Follonier, Alicia - Kakisu, Carlos - Ramos, Silvia - Ramírez, Homero - Santiago, Jaquelina - Vitale, Miguel

Equipo extensionista FBCB-Carrera Licenciatura en Terapia Ocupacional

Docentes: D´ Angelo, Marcela - Donayo, Florencia - Heinrich Verónica

Participantes por CAPS Intercultural

Cardozo María Evangelina - Ramos Lorena - Octavio Troncoso - Gabina Porta

Participantes por Secretaría de Salud

Sebastián Lagraña

Institución/es:

Centro de Atención Primaria de la Salud (CAPS) Intercultural Natarentanca com Nalequetequeta - domicilio: Rosario y Santiago de Chile - Barrio Mocoví - Ciudad de Recreo; teléfono: 0342-154297795; cp: S3018.

Organizaciones de la Comunidad Involucradas:

CAPS intercultural Natarentanca com Nalequetequeta; Escuela Primaria Intercultural nro. 1338; Escuela Primaria nro. 1277; Escuela Secundaria nro. 509 y la Municipalidad de Recreo (Secretaría de Obras y Servicios públicos; Secretaría de Salud, Acción Social y Medio Ambiente; Secretaría de gobierno y recursos humanos – Deporte); junto con equipos docentes y estudiantes de las cátedras Práctica Profesional VI “Terapia ocupacional en comunidad”; Sociología de la Licenciatura en Terapia Ocupacional - FBCB- ESS- UNL y cátedra Morfología I de la Licenciatura en Diseño de la Comunicación Visual - FADU - UNL.

BIBLIOGRAFÍA

- DI CARLO, F., Paesaggi di Calvino, Roma, Italia, Ed. Libria, 2013.
- AAVV., PDP Mapografías Red PUC, Sao Paulo, Brasil, edic. FAU, USP, 2012.
- AAVV., Arquitetura da Cidade na América Contemporânea. Raízes, ritmos e designios, Cap. Vitale, M., Paisaje heterológico de las nuevas formas indiciales, Florianópolis, Brasil, edic. PGAU-Cidade / UFSC, 2011.
- DELGADO, M., El espacio público como ideología. Madrid, Ed. Cataratas, 2011.
- SERRES, M., Variaciones sobre el cuerpo. Buenos Aires, ED. Fondo de Cultura Económica, 2011.
- ANGENOT, M. El discurso social, los límites históricos de lo pensable y decible., Bs. As., Argentina, edic. Siglo XXI, 2010.
- HARVEY, D., Espaços de Esperança, San Pablo, Brasil, edic. Loyola, 2009.
- VITALE, M., CASTILLO, M., FOLLONIER, M.A., Proyeactuar microsituaciones urbanas. Cartografías influenciales e intersticialidad conceptual. Ponencia presentada en Evento “Hibridación y transculturalidad en los modos de habitación contemporáneas. Sevilla, territorios de aproximación.” Sevilla, 2009.
- DEBORD, G., La sociedad del espectáculo, Buenos Aires, Argentina, edic. La marca, 2008.
- SASSEN, Saskia, Una Sociología de la Globalización, Buenos Aires, Argentina, edic. Katz Editores, 2007.
- HELTING, H. “Antropología de la imagen” Ed. Katz, Buenos Aires, Argentina, 2007.
- VITALE, M., Paisaje e Imagen Paisajística, Aportes para un enfoque, Revista Risco, Pesquisa em Arquitetura e Urbanismo, Universidad de San Pablo, San Pablo, Brasil, 2006.
- MANGIERI, R., “Tres miradas, tres sujetos. Eco, Lotman, Greimas y otros ensayos semióticos” Biblioteca Nueva (ed.) Madrid, España. 2006.
- SOLÁ MORALES, I., COSTA, X., Metrópolis. Ciudades, redes, paisaje., Barcelona, España, edic. GG. S.A., 2005.

- AA.VV., Ciudad y Urbanización Problemas y Potencialidades. Santa Fe, Ed. UNL, 2005.
- LEFF, E., "Saber ambiental: sustentabilidad, racionalidad, complejidad, poder". Siglo XXI editores. Buenos Aires, Argentina. 2004.

Potencialidades y sentido estratégico entre Prácticas Profesionales Supervisadas y tramas de Estudiantes, Docentes y Graduados Extensionistas en escuelas: resignificando la devolución.

Cristina Erausquin, Irina Iglesias, Carolina Pouler y Antonela Scabuzzo

Instituciones: Instituciones educativas de gestión pública pertenecientes a la Región Educativa N° 1 (DGCyE, Provincia de Buenos Aires)

Organizaciones de la comunidad involucradas: Centros Comunitarios de Extensión Universitaria (CCEU - UNLP), redes de equipos de orientación escolar, instituciones educativas.

RESUMEN

El trabajo presenta la reflexión sobre una experiencia desarrollada en un contexto escolar, en el marco de un Proyecto de Extensión de Facultad de Psicología, acreditado por Secretaría de Extensión de Universidad Nacional de La Plata. Enfoca la recontextualización del sentido de la operación de “devolución” en Psicología, al calor de una ética dialógica de implicación y apropiación recíproca de saberes y experiencias entre actores sociales y educativos, trabajando en *estructuras de inter-agencialidad* (Engeström, 1997, Daniels, 2003) de *cooperación* y de *comunicación reflexiva*. Refleja un trabajo intensivo de intercambio entre actores escolares – directivo, docente y orientador educacional – y actores universitarios – tutores, graduados y estudiantes –, de diversas agencias profesionales, - escuela técnica, equipo de orientación escolar de DPCyPS, Prácticas Profesionales Supervisadas y Proyecto de Extensión UNLP –, para el trabajo en Aprendizaje y Comprensión Lectora en el Primer Ciclo de una escuela se-

cundaria. Entrecruzamiento de perspectivas convergentes, en la polifonía, para el análisis y resolución de problemas educativos, en *trayectorias de profesionalización* que incluyeron prácticas de aprendizaje-enseñanza, extensión e investigación. Focaliza la participación de los agentes escolares adultos y la re-apropiación y conmoción de sentidos de su actividad, a través de las prácticas extensionistas, lo que impacta también en acciones de gestión y negociación, necesarias para desarrollar intervenciones con dimensión estratégica, capaces de co-construir futuro. Compartiremos respuestas a tres preguntas del *Instrumento de Reflexión Por qué, Para qué y Cómo Elegí esta Escuela*, construidas por veinticinco estudiantes de primer año de la escuela técnica, a partir de su experiencia, y el modo en que dicho material formó parte estratégica de la “devolución” re-significada. La interpelación y problematización de lo entendido históricamente como *devolución*, en psicología, desde una perspectiva fundamentalmente clínica, diagnóstica, nos proyecta en la voluntad de enunciarla como una

operación de intercambio de experiencias y conceptos, no exenta de interrogación expansiva y reconstructiva, que busca la emergencia de alternativas creativas a partir del diálogo colectivo. No “devolver” la captura de ninguna esencia, sino transitar una ética de suspensión de lo “dado”, para no obturar la pregunta por lo existente, por las potencias de los sujetos, si las condiciones de los contextos pueden girar, variar, correrse del lugar. Importante para el *aprendizaje profesional* de los estudiantes, graduados, docentes y tutores fue esa *devolución*, hoy re-significada como *intercambio de experiencias y herramientas*, tanto para los que recorren el trayecto de Prácticas Profesionales Supervisadas, como de los que participan en Proyectos de Extensión: con diferentes niveles de implicación, apropiación, toma de decisión; diferentes temporalidades, y diferencias entre obligatoriedad y opción personal, voluntaria, del trabajo a realizar. La narrativa posibilitará ejemplificar la articulación entre dos modos de *curricularización de la extensión*, como *entramados* (Cazden, 2010) que entrelazan sujetos, operaciones, conceptos, en extensión-investigación-enseñanza-aprendizaje- Universidad-escuelas, en el campo de la Psicología Educativa. Para que como *sujeto colectivo* podamos aprender de la experiencia, interrumpir circuitos de inercia reproductiva de las instituciones, y a la vez, con nuestra acción de sentido estratégico, “dejar marca” en el sistema social y societal de actividad de la escena educativa.

Introducción. El trabajo presenta nuestras reflexiones sobre una experiencia educativa desarrollada en un contexto escolar, en el marco de un Proyecto de Extensión de la Facultad de Psicología, acreditado por la Secretaría de Extensión de la Universidad Nacional de La Plata.

OBJETIVOS

- Reflexionar sobre la recontextualización del sentido de la “devolución” en Psicología, al calor de una ética dialógica de implicación y de la apropiación recíproca de saberes y experiencias entre actores sociales y educativos, trabajando en estructuras de inter-agencialidad (Engeström, 1997, Daniels, 2003) de cooperación y de comunicación reflexiva.
- Analizar el entrecruzamiento de perspectivas, focalizando en los agentes responsables del proceso educativo, y en la polifonía co-constructiva, para el análisis y resolución de problemas, desarrollando *trayectorias de profesionalización* que incluyen prácticas de aprendizaje-enseñanza, extensión e investigación.

ACTIVIDADES Y ESTRATEGIAS DESARROLLADAS

- Diseño, administración y análisis de un Instrumento de Reflexión: sobre categorías *Por qué, Para qué y Cómo Elegí esta Escuela*, relevado en 25 Estudiantes de 1º año de una Escuela Técnica de Berisso.
- Conformación de *espacios de reflexión e intercambio de experiencias y conceptos* entre actores escolares (directivo, docente y orientador educacional) y actores universitarios (tutores, graduados y estudiantes), entre diversas agencias profesionales (Escuela Técnica, EOE, PPS y Proyecto de Extensión UNLP), para el trabajo en Aprendizaje y Comprensión Lectora en el Primer Ciclo de una escuela secundaria.

PENSANDO EL ROL DEL ORIENTADOR, EN PSICOLOGÍA EDUCACIONAL, DESDE NUESTRA EXPERIENCIA EN EXTENSIÓN

Asesorar u orientar es hoy, en Psicología Educativa, *trabajar juntos*, o *trabajar con*, y no *sobre* el otro, lo cual impone dos grandes desafíos a quien asesora u orienta. En primer lugar, es necesario alcanzar algún grado de *comprensión conjunta* de los problemas y de los medios para resolverlos; comprensión conjunta que no es un “estado” sino un “proceso”, que no se da nunca por cerrado y está sometido a continuos avances y retrocesos, y por tanto, a un grado importante de incertidumbre. El segundo desafío nace de la incertidumbre potencial que genera toda *negociación* del significado. Consiste en poder llegar a crear *un clima* de aceptación y reconocimiento entre los participantes del encuentro, para que el tejer y destejer no sea vivido como una amenaza personal, lo que se logra si la persona – o personas - tiene la sensación de ser escuchada, comprendida y valorada.

En la práctica, este tipo de proceso se despliega en *episodios*, que se van construyendo en la *experiencia compartida* en los escenarios educativos, conformando *escenas* (Greco, 2014, Duschatzky, 2013) en las que participan actores sociales, sus objetivos o propósitos, los instrumentos de mediación, las demandas de tarea, los roles, las reglas, la división del trabajo y las comunidades sociales y sociales, a través del compartir, construir, negociar y apropiarse de significados y sentidos de los problemas y las acciones. Por un lado, se trata de ayudar a convertir las preocupaciones del profesor (o del director, o del equipo directivo) en problemas compartidos capaces de generar metas factibles. Por el otro, y como medio para alcanzar ese objetivo, se trata de ayudar a crear una relación de trabajo conjunto y por tanto canalizar el torrente de quejas, aspiraciones, sentimientos comunes y valores, hacia una estructura más ordenada y contenida que permita avanzar juntos en alguna intervención transformadora.

Las formas de conversación involucradas en este proceso de construcción conjunta de resolución de problemas, pueden no encajar con la manera habitual de dirigirnos a los demás, no sólo en la escuela, pero también dentro de ella. Por eso, la *formación* no consiste sólo en añadir nuevos recursos a nuestro repertorio, como orientadores, y añadirseles también a los profesores y directivos, sino también en revisar dichos repertorios y las formas habituales de relacionarnos, de modo que podamos permitirnos hacernos y hacerles preguntas sobre ellos. Un sesgo muy habitual en unos y otros es la tendencia a irse “de cabeza” a las soluciones sin compartir – o re-construir juntos- el problema (Sánchez, 2011). Es necesario hacer un esfuerzo por pensar las ideas de quien nos pide – o acepta – ayuda, y *suspender* la tendencia a ofrecer soluciones hasta no estar convencidos de que entendemos qué problema tiene en mente y de que hemos hecho las preguntas apropiadas para que expanda o problematice su comprensión del problema - lo que conlleva siempre una cuota de incomodidad -. Otro sesgo habitual es que los orientadores tienden a operar con marcos teóricos o “mandatos académico-profesionales”, desde los cuales no siempre es sencillo comprender lo que acontece en las aulas, ni en las escuelas y mucho menos lo que experimentan los educadores. Apelar sólo a los grandes principios, como “inclusión y diversidad”, por ejemplo, sin priorizar sub-metas en la re-conceptualización realizada, o priorizar exclusivamente necesidades de los alumnos sin atender a lo que les ocurre a los profesores – otro sesgo habitual -, son acciones y actitudes que aparecen frecuentemente y no posibilitan en general construir caminos para llegar a cambios accesibles co-diseñados.

ETICA DIALÓGICA EN EL CAMPO PSICOEDUCATIVO

El *proyecto escolar moderno* fue impuesto por los adultos a los niños y se actuó “como si” fuera de ellos (Perrenoud, 1990). La Psicología Educativa se inscribió así históricamente en una política de gobierno y control de poblaciones, que ordenó diversidades como *diferencias de medida en una escala de progreso y una jerarquía genética* supuestamente universales.

¿Puede una reflexión epistemológica convertirse en un problema ético y político? ¿Qué son las unidades de análisis? (Vygotsky, 1934b) ¿Por qué hoy sigue siendo importante revisarlas y co-construirlas, al abordar un problema psicoeducativo (Erausquin, 2013^a)?

Es el componente ético el que ahora pretendemos capturar, desde nuestra *implicación* en la construcción conjunta de intervenciones y saberes sobre los problemas y sobre los modos de resolverlo, para que, dadas las condiciones, todos – alumnos, docentes, directivos, orientadores, familiares - puedan *aprender en y con las escuelas*, en el marco de la inclusión, la calidad y la construcción de sentidos de la experiencia educativa. También nos referimos a la ética cuando, con la lectura atenta del texto “Ética y etiqueta”, de Benasayag et al. (2010), nos preocupamos por pensar colectivamente a las etiquetas, de-construyendo el determinismo esencialista, interpellándolo desde una intervención que acompañe y haga surgir “pasiones alegres”, descubriendo potencias en las personas en lugar de deficiencias, y descubriéndolas tanto en los que fracasan como en los que tienen éxito, “porque todos de distintas maneras están atravesados por la misma fragilidad”. Se trata también de defender y hacer defender el derecho a la intimidad y a una cierta opacidad de todos los sujetos. O sea, des-estimar éticamente la transparencia del *diagnóstico de déficit*, o más bien, de la clasificación en categorías y moldes según prismas o modelos preestablecidos, que ha vulnerado los derechos a la intimidad y a una cierta opacidad en los que se supone tienen “necesidades educativas especiales”. Es que diag-

nosticar no es clasificar: es, en el pensar de Benasayag, construir *artesanamente* con los involucrados, la posibilidad y la potencia de transformar tanto a las condiciones de desarrollo de la subjetividad como a sus contextos. Y he aquí la importancia de la resignificación de la devolución en Psicología

Retomamos aquí lo que el autor plantea sobre el *posicionamiento ético* del agente *psi*, tanto en la clínica como en la educación. Necesitamos des-pegarnos, soltarnos – a eso nos convoca -, del juicio categorizador y del prisma o modelo desde el cual vemos o pretendemos ver la *esencia* del otro en su déficit, aun cuando parezca legitimarnos en esa operación la ciencia y sus clasificaciones, siempre preexistentes al encuentro con el otro. Esa operación de des-pegarnos que, con Rivière (1999), preferimos denominar *suspensión*, será condición necesaria para ayudar a los sujetos “etiquetados” y a sus familias, a des-pegarse a su vez de las etiquetas, que configuraron *identidades a partir de atribuciones*, por el peso social de las representaciones sociales cristalizadas. La operación de despegue y suspensión posibilitará lanzarse a nuevas apuestas emancipatorias, a favor de la potencia, la novedad y la libertad, en la multiplicidad y heterogeneidad que todos somos, mientras ayudamos a crear condiciones para construir con otros, y en interacciones oxigenadas, nuevas posibilidades de desarrollo y aprendizaje.

Con Baquero (2001) trabajamos también, con un sentido ético y político, la revisión del concepto de *educabilidad*, y de la sospecha sobre sus alcances diferentes en diferentes poblaciones y sujetos, retomando amplitudes y sesgos de la matriz comeniana y viscosidades del *ideal pansófico* en la historia de la escuela moderna, así como la necesidad ética de interrogar, revisar y reflexionar sobre las posibles fallas del método educativo, y sobre la invisibilización del poder de dominación y de control en el “pulido del barro” de la diversidad y singularidad de lo humano. También lo acompañamos a Baquero, como a otros colegas (2004), en el debate sobre los “grados de educabilidad”, esas desigualdades supuestamente inevitables entre grandes sectores de la población contemporánea de las escuelas,

cuando una parte importante de ellos están supuestamente condenados a la “profecía anunciada” del Fracaso Escolar Masivo o de los “desiguales alcances de su educabilidad”, sólo por haber nacido con la marca de determinados contextos sociales y familiares.

¿Qué es **Ética Dialógica**? Una interesante reflexión sobre la Deontología Profesional de la Psicología en el Campo Educativo, nos propone Andrea Ferrero (2012), especialista en Ética Profesional en Psicología, con la afirmación de que toda *intervención profesional* conlleva una posición ética, sea ésta explícita o no. Y que el posicionamiento ético involucra una *vigilancia epistémica* continua, del rigor teórico y la efectividad técnica, pero más allá de ello, del compromiso y la implicación con el destino común de lo humano. La ética dialógica, en el mundo contemporáneo, interpela a la responsabilidad social que todos tenemos en el destino del mundo que habitamos y habitarán nuestros hijos, más allá incluso de los valores morales que nos han inculcado, que podrán o no permanecer. La ética necesita apuntar al bienestar y el mejoramiento de la vida de todos, a la búsqueda de consensos que no eludan conflictos, y a lo “culturalmente situado y dialógicamente construido”, que no por ello deja de ser universal, porque es construcción de humanidad. Las escuelas y las subjetividades de hoy, en su necesidad de entenderse y convivir transformando y transformándose, están reemplazando una dialéctica del “progreso necesario a través de síntesis superadoras de las contradicciones” por el intento de habitar, mientras las construyen, *dialécticas dialógicas*.

Dialécticas dialógicas que, en la profesión y en la ciencia, no pueden sostenerse en la aplicación prescriptiva de métodos a situaciones que desconozcan las condiciones de cada contexto. Dialécticas dialógicas de implicación, co-construidas, y desarrolladas a través del enriquecimiento, por *apropiación recíproca* (Rogoff, 1997, Smolka, 2010) de las diversas y heterogéneas potencias y realidades - culturales, interpersonales y personales - que habitan un escenario educativo. Un diálogo que se fecunda en la historia de los acontecimientos – sus contradicciones y conflictos -,

se nutre de la historia recuperada por *un sujeto colectivo*, que habilita y habita experiencias para re-mediatizar la memoria social de los sistemas de actividad y construir estratégicamente el poder de diseñar y gobernar su propio futuro (Engeström Y, 2001).

En la *formación de profesionales*, necesitamos re-significar la tendencia a ubicar a la ética como un conjunto de principios “descontextualizados” y pre-determinados, el normativismo acrítico o exclusivamente utilitario o pragmático de hacer lo conveniente para evitar las consecuencias del juicio negativo de los otros. Es necesario, en cambio, apuntar a la co-construcción del “sujeto ético y el sentido de sus legalidades” (Bleichmar, 2008), en una trama cultural capaz de revisar sus inercias y transformar su capital. Generar acuerdos dialógicamente construidos, enmarcar normas éticas en el contexto, en sus transformaciones y en sus heterogeneidades, suscita un desafío significativo y relevante en una sociedad como la nuestra, que atravesó la impunidad, la dictadura, la corrupción, el autoritarismo, la inequidad y la desigualdad – casi como norma - en largos períodos de su historia (Erausquin, 2014).

¿DEVOLUCIÓN O INTERCAMBIO DE SIGNIFICADOS Y SENTIDOS? UNA DECISIÓN ÉTICA

El trabajo de “*devolución*”, en Extensión y PPS, que reconstruimos aquí, *refleja* un trabajo intensivo de intercambio entre actores escolares – directivo, docente y orientador educacional – y actores universitarios – tutores, graduados y estudiantes -, entre diversas agencias profesionales, - escuela técnica, equipo de orientación escolar de DPCyPS, Prácticas Profesionales Supervisadas y Proyecto de Extensión UNLP -, para el trabajo en Aprendizaje y Comprensión Lectora en el Primer Ciclo de una escuela secundaria. Entrecruzamiento de perspectivas convergentes, en la polifonía, para el análisis y resolución de problemas educativos, de *trayectorias de profesionalización* que incluyeron prácticas de aprendizaje-enseñanza, extensión e investigación.

Focaliza la participación de los agentes escolares adultos y la re-apropiación y conmoción de sentidos de su actividad, a través de las *prácticas extensionistas*, lo que impacta también en acciones de gestión y negociación, necesarias para desarrollar intervenciones con dimensión estratégica, capaces de construir futuro, dejando “marcas” no sólo en los sujetos, sino en los sistemas de actividad en los que los sujetos habitan e inter-actúan. Como Engeström plantea (2001) la psicología contemporánea tiene como asignatura pendiente completar y complejizar la *interiorización* – que forjaron los “titanes del pensamiento del desarrollo” en la modernidad, Freud, Piaget, Vygotsky, al decir de Bruner – con la *exteriorización* – mecanismo por el cual los sujetos construyen artefactos y modifican su entorno, lo transforman.

La interpelación y problematización de lo entendido históricamente como *devolución*, en psicología, desde una perspectiva fundamentalmente clínica, diagnóstica, nos proyecta – y diferencia – en la voluntad de enunciarla como una operación de intercambio de experiencias y conceptos, no exenta de interrogación expansiva y reconstructiva, de apertura, que busca la emergencia de alternativas creadoras a partir del diálogo. Sólo podría pensarse la devolución en relación a un diagnóstico si éste fuera situacional, artesanal, co-construido, abierto y provisorio, para poner a prueba a través de intervenciones que surjan de un *contexto mental compartido* y expandan la voluntad de innovación o enriquecimiento de un sujeto colectivo, heterogéneo, polifónico, multivocal, en base a una negociación de significados y un descubrimiento de sentidos por parte de todos los actores sociales, en el escenario educativo. No en base a clasificaciones y etiquetas predeterminadas, que se apliquen unilateralmente desde la experticia o desde la autoridad institucional o política que hace cumplir la norma como prescripción, sin debatir su significación en la habilitación del derecho de todos a hacerse oír. No se trata de “devolver” la captura de ninguna esencia, estructura, sustancia, ni mucho menos de un déficit, carencia o patología, sino transitar una ética de suspensión de “lo dado”, para no

obturar la pregunta por lo existente, por lo posible, por las potencias de los sujetos, por sus “pasiones”, que se podrían transformar en “acto”, si las condiciones de los contextos giran, varían, se corren, se descentran del lugar en el que están.

El coloquio integrador final de la asignatura Psicología Educacional en la Facultad de Psicología de UNLP – 5o año de la Licenciatura en Psicología – constituye un espacio de intercambio, conceptualización y reflexión a partir de la experiencia de los distintos grupos de estudiantes en las instituciones educativas escolares que visitan. Constituye una instancia obligatoria de la Práctica Profesional Supervisada, en la que todos los alumnos deben participar para acreditar la regularidad de la asignatura. Se comparte previamente al Coloquio Final en la comisión de TP, entre todos los grupos, el resumen del informe final de la Práctica Profesional Supervisada, para que todos puedan tener una aproximación al trabajo en cada escuela y de cada grupo. Todos trabajan en el Coloquio la discusión y debate de las consignas, y alrededor de las mismas se organizará el *intercambio reflexivo* con los actores educativos de las escuelas visitadas – devolución resignificada –, en la siguiente semana, la última del dictado de clases:

A la luz de la experiencia de Uds. articulando narraciones y conceptualizaciones sobre problemas e intervenciones,

1. *¿Cómo tomaron contacto con la institución educativa para proponerles el encuentro de intercambio la próxima semana? ¿Con quién lo plantearon y cuál fue la respuesta? ¿Con quiénes se programó el encuentro y por qué? ¿Cuáles son las expectativas, inquietudes, “escenas temidas”, de Uds. frente a ello?*
2. *¿Cómo plantearán el aprendizaje que como “psicólogos en formación” han logrado a partir de escuchar las voces de los actores educativos de la escuela? ¿Cómo les dirán qué les ha aportado a su formación profesional conocer los problemas que atraviesa esa escuela, a través de las miradas, perspectivas y prácticas de los actores entrevistados?*

3. *¿Cuáles son las fortalezas que tiene hoy la escuela que visitaron, según lo que han pensado y comunicado docentes, directivos, orientadores, acerca de lo que han hecho o están haciendo para crear posibilidades de aprendizaje y desarrollo en sus alumnos? ¿Cómo intervienen ellos en la realidad vital de esos alumnos? ¿Cómo les expresarán Uds. el valor de esa fortaleza y su debilidad?*
4. *¿Cómo podrían expandirse y enriquecerse esas intervenciones, las prácticas de los docentes, directivos, orientadores escolares, con las propuestas que Uds., “psicólogos en formación”, imaginaron para esta “devolución” de sus aprendizajes? ¿Cómo se vinculan esas expansiones con el rol del psicólogo educacional en los escenarios educativos?*

Teniendo en cuenta la importancia de la Devolución, entendida como un Intercambio reflexivo entre Actores de la Universidad y Agentes Educativos, se presentan orientaciones para el escrito a llevar a las Instituciones, en la semana ulterior al Coloquio:

- A quién se dirige, por ejemplo, a los miembros del EOE, o a los docentes observados, o a los actores con quienes hicieron la práctica de intervención, o a los directivos, y por qué, según las condiciones y situaciones de cada escenario educativo visitado.
- Comenzar a exteriorizar *lo que aprendieron*, lo que *reconocen* que pudieron aprender gracias al aporte reflexivo de los actores educativos escolares, y subrayar lo significativo de la experiencia. Destacar las *fortalezas*, en la construcción de problemas e intervenciones, para avanzar en la *expansión* a nuevas prácticas, o a su profundización, que en cada caso serán distintas, como interpelación a lo existente, para recuperar e hilvanar deseos, intereses, preocupaciones genuinas.
- Proponer un espacio para futuros encuentros entre la Cátedra y las instituciones educativas, a través de la Jornada de Intercambio con Articuladores Institucionales y Agentes educativos que se realiza anualmente en el segundo cuatrimestre; los

Proyectos y Actividades de Extensión que la Cátedra organiza anualmente, o las PPS de alumnos cursantes del siguiente año.

Inter-agencialidad y participación intensa en Extensión.

El trabajo se propone articular tramas de inter-agencialidad en la formación de psicólogos educacionales, a través de su inmersión y “participación intensa” (Rogoff et al., 2001) en prácticas generadas para expandir la inclusión, la calidad y la equidad en la diversidad de sujetos y escenarios educativos. Presentamos una experiencia desarrollada en un contexto escolar, en el marco de un Proyecto de Extensión de Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata, que incluyó la participación de alumnos de Psicología Educacional, materia obligatoria de la Licenciatura y Profesorado en Psicología, a través de sus Prácticas Profesionales Supervisadas en Educación. Desde septiembre de 2014, hemos trabajado en una escuela de educación técnica en la ciudad de Berisso, con actividades y proyectos de Extensión Universitaria, desarrollados desde el Centro de Extensión y Atención Comunitaria de Psicología y desde la Secretaría de Extensión Universitaria de la UNLP. Se dio comienzo a esta articulación a partir de una demanda de colaboración realizada por uno de los directivos del establecimiento a la Facultad de Psicología UNLP. Se planteó la necesidad de generar *estrategias conjuntas, entre Universidad y escuela*, para favorecer las *trayectorias educativas de los alumnos del primer ciclo*, etapa en la que se registran los índices más altos de repitencia e interrupción de escolaridad.

Prácticas Profesionales Supervisadas e Instrumento de Reflexión.

Durante 2015 y 2016, se incluyó en este proceso la participación de alumnos de Psicología Educacional, materia obligatoria de 5° año de la Licenciatura y Profesorado en Psicología, en el marco de sus Prácticas Profesionales Supervisadas en el ámbito educativo. Se presenta a continuación el análisis realizado, en el marco del Proyecto de Investigación (I+D) en el que participan las autoras del trabajo, de las respuestas realizadas, por 24 estudiantes de primer año de dicha escuela, a un ***Instrumento de Reflexión*** creado para potenciar la comprensión de los actores educativos del *Por qué y Para*

qué Elegí esta Escuela y Cómo me Siento en ella. El trabajo con este instrumento, se desarrolló como un recorrido o mapa de “vivencias” de los alumnos del primer año, abarcando temas como: aprendizaje, convivencia, profesores, condiciones que favorecen o dificultan la adaptación a la escuela. Fue administrado por Estudiantes de Psicología Educacional de la Facultad de Psicología UNLP, en el desarrollo de Prácticas Profesionales Supervisadas, y el análisis se resignifica como *herramienta estratégica de co-construcción* entre ambas comunidades educativas. Pretende ser un aporte a la habilitación de las voces de los estudiantes de escuelas secundarias, desde su inicio, para articularlas con el modo como los perciben y tratan los docentes de asignaturas escolares. En ese sentido, se retoman las ideas de Flavia Terigi (2007) sobre la *naturalización* del hecho de que, “de golpe”, se supone que los adolescentes escolarizados en la escuela secundaria tienen que adaptarse a un *régimen académico* tan diferente de la primaria, sin que nadie se preocupe siquiera de explicarles su sentido – o sin sentido –, ni de oír lo que a ellos les genera ese cambio.

Instrumento de Reflexión Por qué, Para qué y Cómo Elegí esta Escuela

Compartiremos el análisis de las respuestas a las tres primeras preguntas del *Instrumento de Reflexión Por qué, Para qué y Cómo Elegí esta Escuela*, construidas por veinticinco estudiantes de primer año de una escuela técnica a partir de su experiencia en el curso de ingreso, y el modo en que dicho material formó parte *estratégica* de la “devolución” resignificada. Especialmente importante para el *aprendizaje profesional* de estudiantes, graduados, docentes y tutores del Profesorado y la Licenciatura en Psicología fue esa *devolución*, hoy denominada *intercambio de experiencias y herramientas con los actores educativos escolares*. Se destaca su importancia como *intervención formativa*, tanto para los que recorren el trayecto de Prácticas Profesionales Supervisadas, como para los que participan en Proyectos de Extensión. Habida cuenta de que son diferentes los niveles de implicación, apropiación, toma de conciencia y decisión,

yco-responsabilización; son también diferentes las temporalidades – un año como mínimo en Extensión y cuatro meses en la PPS –, y se diferencian la obligatoriedad – en las PPS – de la opción personal, voluntaria, del trabajo a realizar – en Extensión –.

Elección de la escuela. La primera pregunta del cuestionario es sobre la elección de la escuela. Una buena parte de los alumnos (8 de 24) manifiesta haber elegido esa escuela por influencia familiar. Ya sea porque la eligieron sus padres, o porque sus hermanos mayores ya eran alumnos, expresan el deseo de que sus padres se sientan orgullosos de ellos por sus logros en dicha institución. “Yo elegí porque es la mejor escuela de Berisso y a mi familia le gustaría que estudiara mucho.” “Vine a esta escuela porque me gusta y porque viene mi hermana.” “Elegí esta escuela porque me gustan los talleres, y para demostrarle a la familia de mi papá que puedo estar en esta escuela.” Otro grupo (7 de 24) decidió asistir a esa escuela pensando en el *futuro laboral*, porque terminan la secundaria con el título de técnico, o en el *futuro universitario*, pensando estudiar una carrera afín. “Elegí esta escuela porque me pareció interesante por sus talleres y todo lo que tiene y quiero salir de acá con un trabajo.” “Porque quiero ser técnico mecánico.” “La elegí porque quiero seguir informática.” Otra parte significativa de los chicos (8 de 24) dice haber elegido la institución por los *talleres*, por haber recibido recomendaciones de su excelencia, o por el desafío de la doble escolaridad. “La elegí por los talleres, son divertidos.” “Elegí esta escuela porque al saber que era doble escolaridad quise ponerme un “reto” por así decirlo.” “Porque es la mejor escuela de Berisso y me gustan muchos los talleres y la escuela en sí.” ***Vivencias y expectativas.*** La segunda pregunta fue “¿Cómo te sentís en 1° año de esta escuela? ¿En qué se parece y en qué se diferencia de lo que esperabas?”. La mayoría de los chicos (11 de 24) afirma sentirse bien y dice que la escuela era como la esperaban. “En primer año, me siento bien porque me gustan las materias y tengo nuevos amigos. Y era tal como me la esperaba, pero un poco mejor.” “En 1° año, me siento igual que antes porque estar en la secundaria no te hace más madura y yo esperaba esto.” Otros (5 de 24) expresan

sentirse bien pero que la secundaria es más difícil de lo que suponían o hay más tareas, más alumnos y más horas. *“Muy feliz, porque pude pasar toda la primaria hasta llegar acá. Se diferencia en que hay más alumnos y cada vez más tareas”* *“Yo pensaba que era fácil pero no era así, era muy difícil.”* Dos chicos manifiestan sentirse o haberse sentido extraños en la institución. *“En este primer año, al principio, me sentía extraño, pero después me fui acostumbrando. Nada, la imaginé tal como es.”*

Curso de Ingreso para aprender a habitar la escuela. La tercerapregunta refiere a un curso de ingreso implementado por la escuela desde hace tres años para los ingresantes. 7 de 24 sujetos contestaron que les había servido para conocer la escuela, un establecimiento de gran dimensión que bien podríamos calificar de “laberíntico”. *“Me sirvió para saber dónde queda la biblioteca y los baños...”*. *“cuando entramos ya no estaba tan desorientado...”*. *“A conocer la escuela, descubrir que es grande, con muchas cosas”*. 7 de 24 aludieron a la obtención de conocimientos. *“Me sirvió ver que algunas materias no son difíciles”*. Algunos se refieren a conocimientos específicos de escuela técnica *“Aprendí a limar, cortar”*. *“Aprendí en Metales cómo limar.”* 6 de 24 aludieron a que el curso les había servido para conocer las dinámicas de la escuela secundaria: *“En que pude conocer (...) cómo serían los deberes que nos mandarían.”* *“pude conocer la escuela y los talleres”* *“Me explicaron cómo iba a ser 1° año.”* Otro grupo (5 de 24) aludió a haber conocido a compañeros o amigos *“El curso de ingreso: que pude conocer a mis nuevos amigos”, “...descubrir nuevos compañeros”, “genial porque hice muchos amigos/as.”*

LA DEVOLUCIÓN RESIGNIFICADA: INTERCAMBIO REFLEXIVO ENTRE UNIVERSIDAD Y ESCUELA

Presentamos algunas líneas sobre la *devolución resignificada* – intercambio de experiencias, perspectivas, significados y saberes – realizada por docentes, tutores y estudiantes de las Prácticas Profesionales Supervisadas en Psicología Educativa – 5° año de la Licenciatura y Profesorado en Psicología – y docentes, tutores y estudiantes Extensionistas, en junio de 2016, con los directivos – directora y coordinadora de área – y la orientadora educacional – psicóloga, de Equipo de Orientación Escolar – de la Escuela Técnica de la región.

Emerge en el espacio de conversación un fuerte reconocimiento del valor de la colaboración en la construcción de la competencia colectiva para educar, al entender que las situaciones complejas requieren del enriquecimiento que aporta la diversidad de puntos de vista. Aparece la valoración del trabajo en conjunto, para llegar a la construcción de *co-responsabilidad*, esperando que pueda llevar a un cuestionamiento y a la vez a una valoración/ponderación, por parte de todos los actores, de sus propias prácticas y las de los otros agentes educativos, que posibiliten el desarrollo de una serie de *ciclos expansivos de transformación de los sistemas de actividad* (Engeström, 2001). En el planteo de relaciones posibles con instituciones ajenas a la escuela, y en el trabajo conjunto con los docentes, surge una oportunidad provechosa para el *enriquecimiento de la intervención*, sin dejar de lado el *enriquecimiento personal*.

Los estudiantes y docentes de las PPS trabajaron/trabajamos, en ese intercambio dialógico, con un directivo, una docente – coordinadora de área – y la orientadora educacional – psicóloga –, durante tres horas, destacando la importancia de oír las voces de los estudiantes de primer año, descubriendo la fuerte valoración que los chicos tienen de la institución y su prestigio, de la significatividad de los talleres, en los que aprenden cosas útiles para su vida de hoy y de mañana, y pueden apreciar los productos que ellos mismos

construyen con ayuda, enriqueciéndose con ello. Las ganas que tienen de “ponerse la camiseta” de la escuela. Lo importante de sus amigos y sus “amores”, al principio del ciclo. Y lo poco que eso se refleja en discursos y mensajes de algunos docentes y preceptores.

Se resalta lo *fragmentada* que resulta la realidad de una escuela – y de una sociedad –, en la que todos entienden algo de diferentes maneras, lo que no es grave, pero creyendo que es la única manera posible de entenderlo, y sin oportunidad de apreciar otras voces, otros sentidos, otras perspectivas. La importancia que para esos chicos tiene el cambio del sistema de relaciones entre la primaria y la secundaria – una señorita se cambia por once profes –, lo claro que aparece en sus comentarios la necesidad de que se los considere integrantes de una comunidad educativa, y para ello, que primero se los escuche, en sus intereses, en su pasión por la aventura que emprenden, en sus temores, y en su confianza en que la cosa vale la pena. Se comentaba el contraste que hay entre estas vivencias y el vacío de la “sala de profesores”, que nadie habita, a la que nadie entra para tomar un café y conversar con otro. Se resaltaba el desafío de capitalizar la frescura y la confianza de esas voces de chicos que empiezan un ciclo, para refrescar, oxigenar el desgano, la inercia, la naturalización de la fatalidad que se encuentra en algunos docentes, preceptores u orientador. Entendiendo también que hay razones y tienen razones para ello, y escuchándolos también a ellos en sus razones.

Los agentes escolares registran como dificultad la poca comunicación entre los docentes del ciclo básico y los de los talleres del ciclo superior. La institución cuenta con 370 profesores en su planta permanente. Se comienza a enhebrar, hilvanar una propuesta de *entramado* (Cazden, 2010) a partir de las diferentes visiones que los alumnos tienen respecto de sus profesores. Así mismo se plantea la necesidad de generar una jornada de reflexión sobre el sentido de ser docente en una escuela secundaria. Se observa a los miembros del equipo directivo con predisposición para trabajar, confiando en la posibilidad de los alumnos de aprender y de

sarrollarse, y creyendo en la posibilidad de mejorar siempre un poco más, como institución educativa.

Se destaca como fortaleza el conocimiento previo de las diferentes agencias profesionales por trabajar articuladamente desde el 2014 en diversos proyectos y actividades de Extensión Universitaria. Se contó con la apertura de los directivos para trabajar en la institución escolar, así como para administrar los cuestionarios a sus estudiantes de primer año. Y ellos destacaron el compromiso de los actores universitarios: tutores, graduados y estudiantes extensionistas y *psicólogos en formación* que realizaron sus Prácticas Profesionales Supervisadas en Educación.

Como principal nudo controversial puede señalarse la dificultad para la construcción de lazos auténticos de colaboración e implicación recíproca entre agentes institucionales escolares, en este caso, especialmente, los docentes, los preceptores y los orientadores.

Como principal fortaleza, el posicionamiento de los estudiantes de PPS y estudiantes extensionistas de nuestra unidad académica, que se vivieron a sí mismos como interlocutores de la conducción de la escuela, sintiéndose incluidos, escuchados, con opinión que merece ser tenida en cuenta, porque nace del compromiso, la implicación, la sinceridad, la humildad.

SÍNTESIS DE RESULTADOS

- Participación de los agentes escolares adultos, con la posibilidad de re-apropiación y conmovión de sentidos de los actores intervinientes.
- Acciones de gestión y negociación necesarias para desarrollar intervenciones de dimensión estratégica, capaces de construir, entre Universidad y escuelas, condiciones efectivas para la innovación y la inter-agencialidad, y al mismo tiempo, aprendizaje profesional expansivo de los psicólogos para el trabajo en escenarios educativos.

Facilitadores, fortalezas y aspectos positivos

- Conocimiento previo de las diferentes agencias profesionales por trabajar articuladamente desde el 2014 en diversos proyectos y actividades de Extensión Universitaria.
- Apertura de los directivos para trabajar en la institución escolar y administrar los cuestionarios a sus estudiantes.
- Compromiso de los extensionistas y psicólogos en formación que realizaron sus PPS en el ámbito educativo.
- Nudos, obstáculos y/o aspectos negativos
- La dificultad para la construcción de lazos auténticos de colaboración e implicación recíproca entre agentes institucionales.
- Sucesivas licencias de Directivos, por Concursos por nuevos cargos en otras jurisdicciones y/o responsabilidades, que dificultaron o enlentecieron la realización de actividades propuestas.

REFLEXIÓN FINAL

La narrativa posibilitó ejemplificar la articulación entre dos modos de curricularización de la extensión, PPS y Proyecto de Extensión, como *entramados* (Cazden, 2010) que entrelazan sujetos, operaciones, conceptos, en extensión-investigación-enseñanza-aprendizaje-universidad-escuelas, en el campo de la Psicología Educativa. Para que, como sujeto colectivo, podamos aprender de la experiencia de intentar interrumpir circuitos de inercia reproductiva de las instituciones, y a la vez, con nuestra acción “dejar marca” en el sistema social y societal de actividad de la escena educativa.

FUTUROS PROYECTOS DE EXTENSIÓN E INVESTIGACIÓN

- Proyecto de Extensión: “Convivencia, lazo social y construcción de legalidades”
- Proyecto de Investigación: “Construcción del conocimiento profesional y apropiación de prácticas inclusivas y estrategias innovadoras en escenarios educativos” (2016-2017)
- Solicitud de Beca CIN de Investigación para estudiante para el 2017. El título del Plan de Trabajo es “Convivencia y metabolización pedagógica de los conflictos en la escuela: construcción de conocimiento profesional acerca de prácticas inclusivas y estrategias innovadoras”.

BIBLIOGRAFÍA

- Baquero R. (2001) “La educabilidad bajo sospecha”, en *Cuadernos de Pedagogía*. N° 9 Rosario.
- Baquero R. (2002) “Del experimento a la experiencia educativa desde una perspectiva psicológica situacional”. *Perfiles educativos* Tercera Epoca Vol XXIV Nos 97-98. Pp. 57-75. México. Primera Parte
- Baquero, R. Tenti Fanfani, E. Terigi, F. (2004). “Educabilidad en tiempos de crisis. Condiciones sociales y pedagógicas para el aprendizaje escolar”, en *Nuevos paradigmas. Educabilidad en tiempos de crisis*. Bs As. Ed. Novedades Educativas. Año 16. Nro. 168
- Benasayag, M. & Schmit, G. (2010). Ética y etiqueta. En *Las pasiones tristes. Sufrimiento psíquico y crisis social*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bleichmar, S. (2008). La construcción de legalidades como principio educativo. En *Violencia social – Violencia escolar. De la puesta de límites a la construcción de legalidades*. Buenos Aires: Noveduc.
- Cazden, C. (2010) “Las aulas como espacios híbridos para el encuentro de las mentes”, en Nora Elichiry (comp) *Aprendizaje y contexto: contribuciones para un debate*. Bs As.: Manantial.
- Daniels, H. (2003) *Vygotsky y la pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- Duschatzky S., Farrán G. y Aguirre E.(2013) “Escuelas en escena: una experiencia de pensamiento colectivo”. Buenos Aires: Paidós, 2013.
- Engeström, Y. 2001. Los estudios evolutivos del trabajo como punto de referencia de la teoría de la actividad: el caso de la práctica médica de la asistencia básica.
- Engeström, Y., Brown K., Christopher L.C. y Gregory J. (1997) “Co-ordination, cooperation and communication in the courts: expansive transitions in legal work” en Cole, Engeström y Vasquez (comps.) *Mind, culture and Activity*, Cambridge, Cambridge University Press, 1997.
- Erausquin C. y Bur R. (2013). *Psicólogos en contextos educativos: diez años de investigación*. Proyecto Editorial: Buenos Aires.

- Erausquin, C. & Zabaleta, V. (2014) "Articulación entre investigación y extensión universitarias: aprendizajes en la diversidad". *Revista EXT. Divulgación y discusión de experiencias, métodos, tecnologías y propuestas teóricas referidas a la Extensión Universitaria*. Secretaría de Extensión de Universidad de Córdoba. ISSN 2250-7272. N° 5, 2014. (<http://revistas.unc.edu.ar/index.php/ext/article/view/7442>)
- Ferrero A. (2012) "Ética y Deontología Profesional en Psicología" Conferencia dictada en *Simposio Regional de la Sociedad Interamericana de Psicología*. Santa Cruz de la Sierra, Bolivia, julio 2012.
- Greco, M.B. (2014) "Exploraciones en Psicología Educativa: Escenas y configuraciones de la autoridad en contextos de enseñanza y aprendizaje". *Anuario de Investigaciones*. Volumen XX. Tomo 1. Facultad de Psicología UBA. 2014) Material de Cátedra Psicología Educativa II 2014.
- Perrenoud, Ph. (1990) "La construcción del éxito y del fracaso escolar" en *La construcción del éxito y del fracaso escolar*, Madrid: Morata. Cap. 7.
- Riviére, A (1999) "Desarrollo y educación: el papel de la educación en el diseño del desarrollo humano". En *Obras escogidas*. Visor. Madrid. 2002
- Rogoff, B., Goodman Turkkanis, C., & Bartlett, L. (2001). *Learning together: Children and adults in a school community [Aprendiendo juntos: Niños y adultos en una comunidad escolar]*. New York: Oxford University Press.
- Rogoff, B. (1997) "Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje" en Wertsch, J., del Río, P. y Alvarez, A. (1997) (eds.) *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicada*, Madrid. Infancia y Aprendizaje.
- Sánchez E. y García R. (2011) "Estrategias de colaboración. Ayudar a ayudar", en Martín E., Solé I. (coords.) (2011) *Orientación Educativa. Modelos y estrategias de Intervención*. Barcelona. Editorial GRAO
- Smolka, A. B. (2010) "Lo (im)propio y lo (im) pertinente en la apropiación de las prácticas sociales" en Nora Elichiry (comp) *Aprendizaje y contexto: contribuciones para un debate*. Bs As.: Manantial.

- Vygotsky L. (1934b) *Pensamiento y lenguaje*, Cap. 1 y 7, en Vygotsky, Lev *Obras escogidas* T.II, Madrid: Visor, 1993.
- Terigi, F. (2007) Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. *III Foro Latinoamericano de Educación. Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy*. Fundación Santillana.
- Terigi, F. (2009) El fracaso escolar desde la perspectiva psicoeducativa: hacia una reconceptualización situacional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50, 23-39.

Taller de articulación entre la universidad y la escuela media sobre el uso de la tecnología informática en el aula

Jésica V. Guzmán, Marcelo Cappelletti, Ramiro Irastorza y D. Martín Morales

Universidad Nacional Arturo Jauretche, Instituto de Ingeniería y Agronomía, Carrera Ingeniería en Informática. Claustro Docente. Argentina.

Universidad Tecnológica Nacional, Facultad Regional La Plata (UTN, FRLP), Laboratorio de Ingeniería en Sistemas de Información (LINES).

RESUMEN

Los primeros años de una carrera universitaria constituyen una etapa crucial en la vida de un estudiante. El salto de la Escuela Media a la Universidad suele ser un proceso conflictivo. Históricamente, uno de los principales problemas que presenta el Sistema de Educación Superior en nuestro país es la alta tasa de deserción de estudiantes en los años iniciales de las carreras universitarias. Este escenario genera la necesidad de considerar diferentes estrategias institucionales, académicas y pedagógico-didácticas para garantizar la inclusión educativa y favorecer la permanencia de los estudiantes en la universidad. Pero también requiere fundamentalmente de implementar estrategias de articulación entre la Universidad y la Escuela Media. En este sentido, la Universidad Nacional Arturo Jauretche (UNAJ), partido de Florencio Varela, provincia de Buenos Aires, está desarrollando actualmente acciones de articulación con Escuelas Medias ubicadas dentro del área de influencia directa de la UNAJ, en el marco del “Proyecto de Mejora de Formación en Ciencias Exactas y Naturales en la Escuela Secundaria”, proyecto aprobado por la Subsecretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de la Nación Argentina.

El presente trabajo comparte las primeras experiencias de la implementación de un Taller de Actualización de diferentes recursos y herramientas de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), aplicadas a la enseñanza de la Física en la Escuela Media. Esta actividad es impulsada dentro del Proyecto de Mejora mencionado anteriormente. El Taller es dictado por docentes del área de Física I y de la carrera de Ingeniería en Informática del Instituto de Ingeniería y Agronomía de la UNAJ (autores de este trabajo) y está destinado a docentes correspondientes a los últimos dos años del ciclo lectivo del área de Física o similares, pertenecientes a veinte Escuelas Medias participantes del proyecto.

El objetivo principal de la actividad planteada es el de desarrollar, perfeccionar y afianzar las habilidades técnicas de los docentes participantes para la integración de la tecnología informática en el diseño y desarrollo de las clases para la enseñanza de la Física, que despierte la motivación y la participación de sus estudiantes.

La utilización de herramientas TIC en las escuelas de Educación Media permite imaginar nuevos horizontes, nuevas formas de enseñar y nuevas oportunidades de aprender; favorece los procesos de comprensión

profunda de los estudiantes y permite pensar en la concreción de una Educación Inclusiva de calidad, que sea un derecho y un deber ejercido por todos. Reflexionar sobre su uso didáctico en las aulas; generar propuestas innovadoras de trabajo áulico y extra-áulico y apoyar la implementación de estas propuestas son los ejes centrales sobre los que se basa esta actividad. Si bien los docentes participantes tenían una gran dispersión, en cuanto a edades y conocimientos de este tipo de herramientas, todos han mostrado un gran entusiasmo y compromiso con la tarea propuesta y una gran apertura hacia el trabajo conjunto reconociendo y acordando que es una necesidad concreta e imperiosa el establecer líneas de articulación firmes con la educación superior.

INTRODUCCIÓN

Los primeros años de una carrera universitaria son para cada estudiante una etapa crucial en su vida. El salto de la Escuela Media a la Universidad suele ser un proceso muchas veces conflictivo. Históricamente, uno de los principales problemas que presenta el Sistema de Educación Superior en nuestro país, es la alta tasa de deserción de estudiantes en los años iniciales de las carreras universitarias [1], siendo esto más notorio en las carreras de Ingeniería. Con el agravante en este caso que los estudiantes que abandonan estas carreras en los años iniciales, prácticamente no han tenido contacto con asignaturas propias de la especialidad elegida.

Entre las causas centrales para la alta tasa de deserción o retraso en sus carreras de estudiantes de los primeros años en las carreras de Ingeniería se pueden mencionar:

- la pobre formación en ciencias básicas que recibieron en el nivel medio, lo cual provoca no solo deserción sino también escasa cantidad de ingresantes, dado que los futuros estudiantes universitarios no llegan a desarrollar vocación por las ciencias duras, como la matemática y la física, que son indispensables para la ciencia, la tecnología y las carreras de Ingeniería;

- la carencia de hábitos de estudios y motivaciones para el logro de objetivos.

La Universidad Nacional Arturo Jauretche (UNAJ), ubicada en el distrito de Florencio Varela, provincia de Buenos Aires, inició sus actividades académicas en el año 2011. Su crecimiento y expansión es notorio y la cantidad de inscriptos llega al día de hoy a los 16300 estudiantes, lo que deja en evidencia tanto la necesidad existente en el territorio por contar con una oferta educativa universitaria como la responsabilidad de la UNAJ en dar una respuesta de calidad y acorde a las expectativas de sus ingresantes.

El crecimiento de la matrícula año a año es fiel reflejo de una demanda social, que interpela a la UNAJ para constituirse en un entorno institucional favorable para el desarrollo de la región. Esto ha posibilitado sin duda alguna el acceso a la educación universitaria a amplios sectores de la población, favoreciendo la inclusión social y educativa de sus habitantes.

Por lo tanto, en el caso particular de la UNAJ, el análisis de la alta tasa de deserción o retraso en sus carreras de estudiantes de los primeros años, además de las razones mencionadas previamente, se debe tener en cuenta también el perfil de sus estudiantes:

- su situación socioeconómica;
- que en su mayoría pertenecen a primera generación que accede a los estudios superiores;
- que en su mayoría además de estudiar poseen ocupaciones laborales; etc.

Este escenario genera la necesidad de considerar diferentes estrategias institucionales, académicas y pedagógico-didácticas, para garantizar la inclusión educativa y favorecer el ingreso y la permanencia de sus estudiantes en la UNAJ. Pero también requiere fundamentalmente de implementar acciones de articulación entre la Universidad y la Escuela Media.

Por esta razón, la UNAJ se ha planteado desde sus inicios, como uno de sus principales desafíos trabajar en la transición entre los niveles de formación previa y los estudios

universitarios, porque concibe el proceso de enseñanza/aprendizaje integralmente, potenciando las políticas educativas de articulación entre la Universidad y la Escuela Media correspondiente a la jurisdicción en la que se encuentra ubicada.

Un acompañamiento respetuoso del pasaje de la Escuela Media a los estudios superiores implica, necesariamente, implementar estrategias de articulación entre ambos niveles. El desarrollo de estas acciones de articulación busca establecer un diálogo permanente entre la Universidad y las instituciones educativas de niveles de formación previa en el que, sin perder cada una la finalidad pedagógica para la que ha sido pensada, pueda constituirse un ámbito de contención y de inclusión social, y se logren acordar posturas y tomar decisiones en consecuencia.

En este sentido, la UNAJ está desarrollando actualmente acciones de articulación tanto con la Dirección Provincial de Educación Secundaria como con la Dirección de Educación Técnica, ambas dependientes de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. Estas acciones están enmarcadas dentro del “Proyecto de Mejora de Formación en Ciencias Exactas y Naturales en la Escuela Secundaria”, el cual ha sido aprobado y financiado en el marco de la convocatoria realizada por la Subsecretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de la Nación Argentina.

Se trata de un proyecto de tres años de duración, que la UNAJ lleva adelante desde el inicio del año 2014 y finalizará en Diciembre de 2016, cuyo principal objetivo es el de generar acciones que tiendan a la mejora en la enseñanza de las Ciencias Exactas y Naturales en las Escuelas Medias ubicadas dentro del área de influencia directa de la UNAJ, fortaleciendo el trabajo conjunto de los niveles secundario y universitario. Entre los objetivos específicos del proyecto se pueden mencionar:

- Aportar posibles soluciones a problemáticas que se identifican como comunes, en este caso la enseñanza de las ciencias.
- Promover el desarrollo de vocaciones tempranas en las carreras científicas y técnicas.

- Generar espacios de reflexión y de trabajo coordinado con las Escuelas Medias seleccionadas, generando con ellas un vínculo acorde al objetivo común: articular la transición entre los niveles de formación previa y los estudios universitarios.
- Construir espacios de articulación, vinculación, encuentro y diálogo en los que los docentes de ambos niveles educativos logren establecer acuerdos de trabajo que enriquezcan la tarea docente y mejoren las estrategias de enseñanza de las Ciencias Exactas y Naturales, con un claro impacto en el trabajo áulico en los dos niveles.
- Fortalecer en su rol a los docentes de las Escuelas Medias participantes, en base al acompañamiento pedagógico implementado, para que se posicionen como agentes multiplicadores frente a otros colegas.

Del proyecto participan 20 escuelas de la región Educativa 4 (Florencio Varela, Berazategui y Quilmes). Es necesario destacar que la magnitud en cuanto a extensión territorial, cantidad de población y escuelas secundarias que nuclea los distritos que componen el área de influencia de la UNAJ generan que todas las acciones emprendidas requieran un esfuerzo importante en términos de inversión de recursos, tiempos y espacios.

Una de las actividades impulsadas dentro del Proyecto de Mejora, es la implementación de un Taller de Actualización de diferentes recursos y herramientas de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), aplicadas a la enseñanza de la Física en la Escuela Media. Esta actividad es llevada a cabo por docentes del área de Física I y de la carrera de Ingeniería en Informática del Instituto de Ingeniería y Agronomía de la UNAJ (autores de este trabajo) y está destinado a docentes correspondientes a los últimos dos años del ciclo lectivo del área de Física o similares, pertenecientes a las veinte Escuelas Medias participantes del proyecto.

El objetivo principal de la actividad planteada es el de desarrollar, perfeccionar y afianzar las habilidades técnicas de los docentes participantes para la incorporación de recursos y herramientas de la tecnología informática

en el diseño y desarrollo de las clases para la enseñanza de la Física, que despierte la motivación y la participación de sus estudiantes.

El presente trabajo comparte la experiencia de la implementación del Taller a lo largo de los tres años y las conclusiones alcanzadas.

LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LAS COMUNICACIONES

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) involucran toda actividad relacionada con unidades de procesamiento y su interconexión a través de redes de datos, considerando el hardware, los medios de transmisión y el software como un sistema complejo integral. En términos más formales, las TIC son definidas como aquellas herramientas o instrumentos técnicos, generalmente de carácter electrónico, que giran en torno a los nuevos descubrimientos de la información y que permiten crear, almacenar, recuperar y transmitir información de forma rápida y en gran cantidad [2].

En los últimos años, las TIC se han convertido en un área sumamente trascendente para el desarrollo de cualquier país o región que aspire a mejorar sus niveles de competitividad a nivel global. Si bien este tipo de tecnología ha venido modificando factores en los procesos productivos desde hace tiempo, el avance en los grados de integración de los circuitos integrados electrónicos, los cambios tecnológicos en los microprocesadores y en los dispositivos de memoria digital, así como la mejora en la capacidad de transmisión de información a través de la fibra óptica y de sistemas inalámbricos, el surgimiento de Internet, y la disponibilidad de muchísimos recursos gratuitos en la Web han reducido los costos de aprovechamiento del potencial de las TIC en toda actividad, ya sea comercial, industrial, manufacturera, de servicios, educativa o social, a niveles no soñados hace tan sólo veinte años.

La constante y acelerada innovación en materia de herramientas basadas en TIC en todos los ámbitos de la vida humana, hace

pensar que sin lugar a dudas las TIC han llegado para revolucionar la manera en la que vive, enseña, aprende y se comunica la sociedad actual. Aquellas personas nacidas hace menos de un par de décadas han conocido desde temprana edad medios interactivos e inalámbricos e innumerables recursos tecnológicos, los cuales les resultan casi como algo familiar o natural. Este tipo de personas, denominados “nativos tecnológicos” [3], han nacido en la era digital, cuando la tecnología existía o bien tuvieron un proceso de adaptación acelerado. Resultaría casi imposible para ellos imaginarse su vida sin todas las ventajas y facilidades que le brinda la presencia de herramientas tecnológicas tales como las computadoras, los teléfonos celulares, Internet, etc., carecer de ellos se asemejaría a estar desconectados del mundo. A este sector de la sociedad se los suele denominar también como la “generación multimedia” [4], no sólo por la variada oferta mediática que poseen, sino especialmente por el uso en simultáneo que ejercen de ella, es decir, mientras navegan por Internet, escriben correos electrónicos y mensajes de telefonía celular, hablan por teléfono, hacen amigos en los chats, buscan y almacenan información, juegan, escuchan y bajan música y, de hecho, son muchas veces los que van descubriendo los nuevos usos de las tecnologías. En contraste, la gente mayor de 30 años puede considerarse como “inmigrantes digitales”, dado que su lengua nativa no fueron las TIC, sencillamente porque esta lengua aún no se había estructurado [5].

LAS TIC APLICADAS EN EL ÁMBITO EDUCATIVO

Como se mencionó en la sección anterior, el notable desarrollo tecnológico producido por las TIC en las últimas tres décadas ha permitido transformar la vida de las personas. En primer lugar, el acceso de la gran mayoría de la población a las computadoras personales, y luego la aparición de Internet, han sido dos factores fundamentales que hicieron posible la reducción de costos rela-

cionados con el manejo, el almacenamiento y la transmisión de la información.

Este impulso debe ser aprovechado también en los ambientes educativos en todos sus niveles, dado que las herramientas TIC constituyen un valioso recurso para implementar y combinar diferentes estrategias de enseñanza.

A su vez, entre las principales inquietudes que seguramente se plantean los docentes de cualquier disciplina, se pueden destacar las siguientes: ¿Cuál es la mejor manera de favorecer los procesos de comprensión profunda de los estudiantes? ¿Cómo es posible provocar en ellos aprendizajes duraderos? ¿Cuál es la forma de generar entusiasmo por aprender?

Para responder estas preguntas, es indispensable considerar en primer lugar el punto de partida de nuestros estudiantes, es decir cuáles son los conocimientos con los que cuentan. Pero además, es necesario advertir cuáles son los momentos, espacios y formas en que construyen y desarrollan sus saberes; y cuáles son las cosas que despiertan su curiosidad [6].

En este escenario, las herramientas TIC ofrecen oportunidades para enriquecer y potenciar diferentes procesos de aprendizajes. Con ellas es posible por ejemplo, la creación de ambientes didácticos de aprendizajes a través de presentaciones multimediales, la visualización de videos, la aplicación de software de simulación interactiva, la realización de trabajos colaborativos, la utilización del correo electrónico o de sitios web para el envío de materiales o comunicaciones informativas, etc..

Por este motivo, se hace necesario acompañar y apoyar los lineamientos que desde el sistema educativo promueven el desarrollo de vías de integración de las TIC en los procesos de formación de sus docentes, para que además de contar con las competencias específicas de sus disciplinas, puedan incrementar también sus capacidades y competencias tecnológicas.

De esta manera se estimula a la población educativa a prepararse para la denominada Sociedad del Conocimiento, característica del siglo XXI [7], en la cual la sociedad debe caracterizarse y distinguirse por el conocimiento y no por un exceso de información.

TALLER DE ACTUALIZACIÓN DE HERRAMIENTAS TIC APLICADAS A LA ENSEÑANZA DE LA FÍSICA EN LA ESCUELA MEDIA

Como ya ha sido mencionado, una de las actividades impulsadas en el marco del “Proyecto de Mejora de Formación en Ciencias Exactas y Naturales en la Escuela Secundaria”, es la implementación de un Taller de Actualización de diferentes recursos y herramientas TIC, aplicadas a la enseñanza de la Física en la Escuela Media. El Taller ha sido denominado “Las TIC como herramientas necesarias aplicadas a la enseñanza de la Física”, y ha sido llevado a cabo por los autores de este trabajo, docentes del área de Física I y de la carrera de Ingeniería en Informática del Instituto de Ingeniería y Agronomía de la UNAJ. Han participado del Taller cuarenta docentes correspondientes a los últimos dos años del ciclo lectivo del área de Física o similares, es decir, dos docentes por cada una de las veinte Escuelas Medias participantes del proyecto, ubicadas en la zona de influencia de la UNAJ.

La utilización de herramientas TIC en las escuelas de Educación Media permite imaginar nuevos horizontes, nuevas formas de enseñar y nuevas oportunidades de aprender; favorece los procesos de comprensión profunda de sus estudiantes y permite pensar en la concreción de una Educación Inclusiva de calidad, que sea un derecho y un deber ejercido por todos. Reflexionar sobre su uso didáctico en las aulas; generar propuestas innovadoras de trabajo áulico y extra-áulico y apoyar la implementación de estas propuestas son los ejes centrales sobre los que se basa esta actividad, incentivando la motivación y la participación de sus estudiantes.

En las siguientes sub-secciones se describirán las actividades que han sido desarrolladas en el Taller de Actualización durante los tres años de vigencia del Proyecto de Mejora.

PRIMER AÑO DEL TALLER

Durante el año 2014 se llevaron a cabo cuatro encuentros presenciales de cuatro horas de duración cada uno. Estos encuentros fueron realizados en la sede de la UNAJ, en un aula con posibilidad de conexión a Internet de manera inalámbrica. Los docentes asistieron con sus computadoras del Programa Conectar Igualdad.

Dada la gran dispersión encontrada en los docentes participantes, en cuanto a edades y conocimientos de recursos y herramientas TIC, desde los más simples hasta los más sofisticados, se decidió para el primer año del Taller no enfatizar el mismo sobre la enseñanza de la Física en particular, sino que se procedió a la presentación de diferentes recursos y herramientas TIC en general, las cuales pueden ser integradas al ámbito educativo en el trabajo áulico y extra-áulico, a través de la utilización de productos de Internet de uso libre. Específicamente, los temas presentados en los cuatro encuentros del primer año del Taller fueron:

- Presentación del Taller.
- Nociones generales sobre las TIC;
- Impacto social de las TIC;
- Áreas de aplicación;
- Las TIC en el ámbito educativo;
- Utilización de herramientas TIC en el aula y fuera de ella:
 - Correo electrónico;
 - Grupo virtual de debate;
 - Formulario para la realización de encuestas o evaluaciones;
 - Blog;
 - Sitio web;
 - Wiki;
 - Foro;

- Servicio de almacenamiento de datos on-line para guardar y compartir archivos;
- Presentación de los trabajos realizados por los docentes;
- Conclusiones del Taller.

La recepción de los docentes participantes frente a estos temas ha sido con un gran interés y entusiasmo. En algunos casos, los docentes solamente utilizaban el correo electrónico como forma de interacción con sus estudiantes, y desconocían por ejemplo la manera de crear e implementar formularios, grupos de debate, blogs, etc.

Se propuso que al finalizar el primer año del taller, cada docente participante logre implementar con sus estudiantes algunas de las herramientas presentadas.

El resultado de esta experiencia ha sido plenamente satisfactorio, en vistas del crecimiento que cada participante ha mostrado durante el desarrollo del taller.

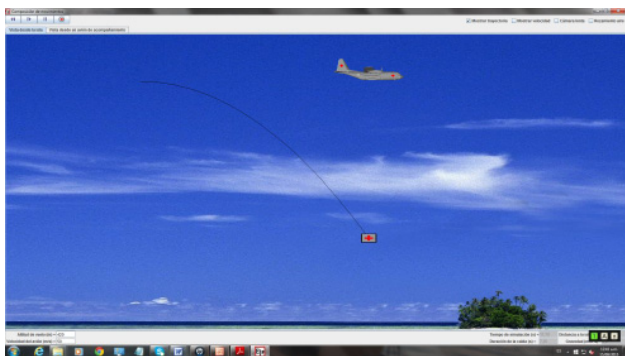
SEGUNDO AÑO DEL TALLER

Durante el año 2015, se realizaron cuatro encuentros presenciales correspondientes al segundo año del Taller, de cuatro horas de duración cada uno, con la participación de los mismos cuarenta docentes de la experiencia descripta en la subsección previa. Los encuentros también se desarrollaron en la sede de la UNAJ y cada docente concurrió con su computadora del Programa Conectar Igualdad.

Esta vez, los temas abordados sí estuvieron relacionados con la utilización de recursos TIC en la enseñanza de la Física. Los docentes participantes recibieron asesoramiento y capacitación para la utilización de software libre y gratuito de simulación por computadora para el análisis de fenómenos del área de Física. Estos software, desarrollados en las principales Universidades del mundo, permiten a través de un entorno gráfico atractivo, el análisis de diferentes fenómenos reales de forma sencilla y segura, rápida, económica y eficiente, incluso con presenta-

ción de resultados en forma gráfica. Algunos de los simuladores analizados pueden ser encontrados en los siguientes links:

- <http://www.compadre.org/>
- <https://phet.colorado.edu/es/simulations/>
- <http://www.iestiempomodernos.com/700appletsFQ/>
- <http://www.walter-fendt.de/ph14s/>



Estas herramientas pueden ser utilizadas en el aula como complemento de la presentación del tema por parte del docente y de las actividades experimentales de laboratorio, mostrando de una manera interactiva el fenómeno físico que se quiera analizar. Además, le permite al docente acompañar, supervisar y controlar el trabajo de sus estudiantes en tiempo real, mediante la combinación de herramientas de seguimiento dentro del salón de clase.

En consecuencia, el software específico y gratuito disponible en la web, constituyen poderosos instrumentos para:

- Mejorar la comprensión de los procesos estudiados;
- Analizar el comportamiento de sistemas que por su complejidad no podrían resolverse ni analíticamente ni numéricamente de una manera sencilla o que incluso cuyas experiencias de laboratorio sean difíciles de implementar;
- Reproducir resultados experimentales;
- Predecir comportamientos;
- Estudiar propiedades específicas;

- Ahorrar tiempo y costos respecto de las experiencias de laboratorio.

TERCER AÑO DEL TALLER

Para profundizar la actividad desarrollada hasta entonces, en el tercer y último año del Taller se decidió invitar a especialistas en el tema, a brindar seminarios respecto a la creación y utilización de ambientes de simulación, con el software GeoGebra, para la enseñanza de la Física.

GeoGebra es un software libre y gratuito que está instalado en las netbooks del Programa Conectar Igualdad, y ha sido diseñado especialmente para la enseñanza de las matemáticas y otras ciencias relacionadas. Este software ofrece recursos, desarrollados gratuitamente por comunidades de colaboración alrededor del mundo, para trabajar desde nuestras computadoras y enriquecer los aprendizajes. El programa brinda escenarios dinámicos que enriquecen las situaciones didácticas agregando nuevas dimensiones. Por ejemplo, con este software es posible estudiar fenómenos de la mecánica clásica, ondas, óptica, etc., de una manera dinámica, e incorporar potentes herramientas en un mismo entorno interactivo permitiendo la integración entre contenidos de varios temas. Es muy versátil y simple de utilizar, y cada vez más esta herramienta está cobrando una gran popularidad entre los docentes y estudiantes. Una gran ventaja de este software es la posibilidad de trabajar sin conexión a Internet.

Por este motivo, los autores de este trabajo establecieron contacto con el Instituto GeoGebra de La Plata, quienes muy gentilmente se ofrecieron a brindar un taller de dos encuentros presenciales, los cuales han sido llevados a cabo durante el presente año. Cada encuentro, de cuatro horas de duración cada uno, estuvo dirigido a docentes de Física y Matemática de las Escuelas Medias (no sólo aquellas participantes del Proyecto) y de Nivel Universitario, a estudiantes y al público en general interesado por el estudio de estos temas. Del mismo modo que con los encuentros de los dos años anteriores, estas jornadas fueron realizadas en

la sede de la UNAJ, en un aula con posibilidad de conexión a Internet de manera inalámbrica. A los asistentes, se les recomendó previamente concurrir en la medida de lo posible con sus computadoras portátiles.

El primero de los dos encuentros se denominó *“Cinemática: aprender sobre la física del movimiento utilizando GeoGebra (y otras TIC...)”*. Durante el mismo se exploraron las diferentes posibilidades que brinda el software GeoGebra para la creación de simuladores de movimiento, y para el estudio de las funciones de posición, velocidad y aceleración. A su vez, se utilizó este programa para el análisis de datos experimentales y su ajuste mediante modelos matemáticos. Para la obtención de los datos experimentales, se empleó una aplicación que permite analizar el movimiento de objetos en videos.

Por su parte, el segundo de los encuentros se denominó *“Enseñanza de la Física en el entorno de GeoGebra”*, y durante el mismo se incentivó la utilización de GeoGebra como herramienta didáctica que permita abordar, plantear y resolver situaciones físicas diversas a partir de los modelos matemáticos asociados a cada problema.

CONCLUSIONES

Entre las conclusiones que se obtuvieron acerca de las actividades llevadas a cabo, se puede mencionar la amplia participación de los docentes de las Escuelas Medias de la zona de influencia de la UNAJ y el gran interés y entusiasmo que presentaron por actualizarse en estos temas. Si bien los docentes participantes tenían una gran dispersión, en cuanto a edades y conocimientos del manejo de herramientas informáticas, todos han mostrado un gran compromiso con la tarea propuesta y una gran apertura hacia el trabajo conjunto. La mayoría de los docentes participantes manifestaron que nunca antes habían utilizado software de simulación por computadora para el análisis de fenómenos del área de Física, incluido el GeoGebra, y expresaron sus dificultades y/o temores frente al trabajo con las TIC en el aula. Sin embargo,

todos pudieron avanzar a lo largo de los encuentros realizados hacia la integración de la tecnología informática en la enseñanza de la Física en sus propias clases, de manera tal de despertar la motivación y la participación de sus estudiantes.

Uno de los aspectos que hace difícil la utilización de herramientas TIC en el aula, está relacionado con la infraestructura de las Escuelas Medias de la zona de influencia de la UNAJ, muchas de las cuales no poseen un adecuado servicio de conexión a Internet. Esta limitación puede salvarse con la utilización del software GeoGebra, dado que no requiere de conexión a la red para poder crear o utilizar ambientes de simulación.

A partir de la experiencia presentada en este trabajo, un posible futuro proyecto de extensión podría consistir en ampliar los destinatarios de los Talleres de Actualización de recursos y herramientas TIC, a docentes de Escuelas Medias de otras áreas de estudio diferente a Física, y a docentes de nivel Universitario.

AGRADECIMIENTOS

Los autores de este trabajo desean agradecer a Laura del Río y a todo el equipo de trabajo del Instituto GeoGebra de La Plata por su cordial predisposición para la realización del Taller de GeoGebra en la UNAJ. Y también desean agradecer a María Elena Zambella, Coordinadora de la Unidad de Vinculación Educativa del Centro de Política y Territorio de la UNAJ, por convocarnos a trabajar en el Proyecto de Mejora de Formación en Ciencias Exactas y Naturales en la Escuela Secundaria.

REFERENCIAS

1. García de Fanelli, A., "Acceso, abandono y graduación en la educación superior argentina". *Sistema de Información de Tendencias Educativas en América latina*. 2005.
2. Cabero Almerara, J., "Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación: aportaciones a la enseñanza". *Nuevas tecnologías aplicadas a la educación*. Madrid, Síntesis. 2000.
3. Cabero Almerara, J., "Los Retos de la Integración de las TIC's en los Procesos Educativos. Límites y Posibilidades". *Perspectiva Educativa*. Vol. 49, pp 32-61. 2010.
4. Morduchowicz, R., "La Generación Multimedia. Significados, consumos y prácticas culturales de los jóvenes". Editorial: Paidós. 1°Ed. 2008. Santa Fe 2015.
5. Prensky, M., "Nativos e Inmigrantes Digitales". En *On the Horizon*. MCB University Press. Vol. 9 No. 6. 2001.
6. Gladkoff, L., "Módulo 1: Integra2.0, sus fundamentos didácticos". En *La solución de problemas con Integra2.0*. 1° ed. Universidad de Buenos Aires. 2013.
7. Fandiño Parra, Y.J., "La educación universitaria en el siglo XXI: de la sociedad de la información a la sociedad del conocimiento". *Revista Iberoamericana de Educación*. 2011.

Estudiantes universitarios acompañando a alumnos del secundario en el recorrido y conocimiento de la vida en la universidad

Morel, Maximiliano Alberto; Sánchez, José Santiago; Luraschi, María Antonella; León, Yamila Haidé y Otros.

Universidad Nacional del Nordeste Claustro Estudiantil

RESUMEN

El proyecto de Articulación de nivel medio y universidad “Explorando la vida universitaria” comenzó en el año 2014 en el marco de una propuesta de alumnos cursantes de la cátedra Antropología Social y Cultural de las carreras Profesorado y Licenciatura de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional del Nordeste.

Esta iniciativa se da debido a la demanda de la realización de un proyecto para cambiar la situación de que los alumnos del secundario en Colonia Benítez (Chaco), al finalizar sus estudios secundarios no continuaban sus estudios superiores o un trabajo estable. Por tanto como equipo, hemos decidido aceptar el desafío de ayudar con este proyecto.

La propuesta fue presentada y aprobada como proyecto de extensión en el año 2014 por la Secretaría de Extensión, Capacitación y Servicios de la Facultad de Humanidades de la UNNE y estuvo destinada a estudiantes que cursaban el último año de nivel medio de la E.E.S. N°42 “San Francisco Solano” de la localidad de Colonia Benítez, Chaco.

El proyecto tuvo como objetivo primordial generar un espacio para que los estudiantes puedan conocer e intercambiar sus intere-

ses, expectativas y planes a futuro con las diferentes propuestas de carreras universitarias como una de las opciones a seguir, así como también recibir información sobre la “vida universitaria” (becas universitarias y nacionales, planes de estudio, fechas y sistema de pre-inscripción e inscripciones a las carreras que ofrece la Universidad Nacional del Nordeste en Chaco y Corrientes, etc.)

El mismo se desarrolló en tres instancias: El primero, que tenía como objetivo acompañar a los alumnos en la reflexión sobre sus futuros e intercambiar experiencias. Un segundo encuentro, donde los estudiantes de los secundarios asistieron a la UNNE con sede en Resistencia, conocieron las instalaciones de cada facultad y las diversas ofertas académicas. En el tercer y último encuentro, realizado en el C.I.C. de Colonia Benítez, se brindó una charla sobre los requisitos de pre-inscripción de la UNNE y el modo de uso del Sistema.

Debido al gran impacto que este primer proyecto causó, por ejemplo contar con el 90% de los alumnos inscriptos en carreras universitarias o terciarias; los directivos del colegio E.E.S. N°42 de Colonia Benítez y el CEP N°77 de Margarita Belén, solicitaron la continuidad del proyecto durante el año 2015.

Se presentó nuevamente un proyecto a la Secretaría de Extensión; “Explorando la vida Universitaria: Una acción interinstitucional. Año 2015”, que fue aprobado y desarrollado durante el año 2015 utilizando la misma metodología del trabajo anterior. Considerando que trabajaríamos con dos instituciones se invitó a participar del proyecto a otros estudiantes de la carrera de Ciencias de la Educación interesados en la propuesta.

En septiembre de 2015 se presentó la propuesta en la convocatoria “UNNE en el medio”, la cual fue aprobada el corriente año y está siendo desarrollada actualmente. Al ser la primera vez que contamos con financiamiento de la Universidad hemos decidido trabajar con las mismas escuelas implementando la misma metodología.

OBJETIVOS

El proyecto tuvo como objetivo primordial generar un espacio para que los estudiantes del nivel medio puedan conocer e intercambiar sus intereses, expectativas y planes a futuro y/o proyectos de vida con los estudiantes universitarios. Además de conocer y analizar los propios proyectos de vida, después de su egreso del nivel medio; y reconocer los alcances y límites de las oportunidades y posibilidades de sus proyectos.

Partiendo de los objetivos anteriores, se buscó que los estudiantes identificaran intereses vocacionales y/o profesionales, pudieran reconstruir una representación de la vida universitaria a partir de una experiencia real, y reflexionar sobre la experiencia transitada durante el seminario.

METODOLOGÍA

El trabajo se realizó como un seminario de tres encuentros, dos de ellos (1° encuentro en Margarita Belén y el 3° encuentro en Colonia Benítez) en el C.I.C (Centro Integrador Comunitario) de cada localidad; y un 2° encuentro en el que se realizó una visita al campus universitario con sede Resistencia- Chaco.

En el primer encuentro, los estudiantes de las tres instituciones asistieron e intercambiaron expectativas y deseos de acuerdo al dispositivo propuesto por el equipo. Se proyectó un documental disparador para iniciar un diálogo sobre sus motivaciones, sus deseos, proyecciones, posibilidades y obstáculos a futuro; permitiendo de esta forma ir conociendo las realidades por la que estos jóvenes transitan. Una vez terminado dicho documental, trabajando en grupos reducidos con dos coordinadores a cargo, redactaron cuáles son sus motivaciones para seguir formándose -si es que las tenían-, cuál era la situación en la que se encontraban (familiar, escolar, socioeconómica) y que proyectaban para su vida futura. Esos textos fueron luego insumo para que el equipo responsable del proyecto pueda conocer sus objetivos, sus realidades y su pensamiento acerca de su futuro académico y/o laboral.

En este momento, cada coordinador fue trabajando aspectos que fueron útiles a una posterior reflexión de los estudiantes. Entre tales aspectos, se compartieron experiencias en torno a la elección de una carrera, la vida universitaria, problemas del entorno familiar; fue significativo aquí la introducción de algunos conceptos como el de tiempo en tanto vivencia subjetiva.

Luego, se realizó una puesta en común de lo trabajado en cada pequeño grupo, representados por un miembro del mismo que leyó la síntesis grupal para compartirlo con los demás estudiantes. Finalmente, los jóvenes respondieron individualmente unas preguntas evaluativas de la jornada.

Lo que aquí se pretendía era comenzar a pensar en los proyectos futuros de cada uno, en otros casos -los que ya se encontraban pensándolo- compartirlos con otros; manifestando diversas problemáticas y tratando algunos conceptos que sirvan para un análisis reflexivo y crítico.

En el segundo encuentro, recibimos a los estudiantes en la Facultad de Humanidades para conocer la Universidad Nacional del Nordeste de la ciudad de Resistencia. Hicimos una presentación invitando a autoridades

des y responsables de la institución, luego un recorrido guiado en pequeños grupos por las facultades del campus -cada grupo hizo recorridos diferentes-. Los miembros de las instituciones ofrecieron una guía de las distintas carreras que allí se dictan. Conocieron también el Instituto San Fernando Rey (Instituto de Formación Docente) y sus respectivas propuestas académicas.

La metodología específica en este segundo encuentro fue haber tenido la experiencia de conocer la universidad, experimentar el trabajo en un aula con gran cantidad de estudiantes (como generalmente sucede durante los primeros años de cursado de materias), la búsqueda de materiales en la biblioteca, el almuerzo en el comedor universitario, el recreo en el campus. Además de adquirir información respecto de carreras de las diferentes facultades, pero lo principal - metodológicamente hablando - es la experiencia.

El tercer encuentro tuvo como objetivo, dar un cierre reflexivo a lo realizado, donde se proyectó un video que estimule a los estudiantes a proyectar su futuro, emprender los caminos que consideren necesarios para lograr sus metas, sin importar los obstáculos que se presenten en el trayecto, compartiendo también los impactos del equipo responsable del proyecto. Finalmente, se les solicitó que pudieron dejar por escrito una devolución de los tres encuentros, y se les entregó certificados de participación de los seminarios.

Lo que buscamos en esta última instancia es recuperar lo trabajado anteriormente, recordando los aportes de cada uno, lo que pudieron compartir, haber tenido la experiencia de conocer la universidad, los conceptos trabajados en el primer encuentro respecto al tiempo, a la elección de una profesión u oficio, etc.; incentivándolos a animarse a fijarse una meta en su trayectoria académica o laboral y luchar por su realización cada día.

CONCLUSIONES

En el equipo de trabajo, hemos concluido que el diálogo, el intercambio, el compartir experiencias respecto de la vida universitaria, ha provocado repensar los proyectos de vida, motivaciones y representaciones de los estudiantes del último año del nivel medio, contribuyendo a la propagación del derecho y acceso a la educación superior.

Además, se destaca la importancia del trabajo en equipo que ha permitido reflexionar los propios proyectos de vida vocacional y profesional en Ciencias de la Educación de quienes llevamos a cabo el proyecto, como así también, reflexionar la importancia y utilidad de la Orientación Vocacional y Profesional.

Desde el momento en que se fue planificando el proyecto, observamos la importancia del sentido pedagógico que adquirió el trabajo realizado. Es por ello que, recuperando a Nicastro y Greco (2009) entendimos a las trayectorias de estos jóvenes como un camino en construcción permanente, que implica sujetos en situación de acompañamiento. Que en estas trayectorias, se evidencia una temporalidad, un tiempo que va más allá del actual, que permite un recorte en el espacio y tiempo actuales pero da cuenta de sucesos que en un proceso permiten llegar al "aquí" donde nos situamos. Es decir, tienen un punto de partida pero no podemos anticipar su punto de llegada. El proceso de estos tres encuentros, se produce en un interjuego del pasado, presente y futuro, sin sostener linealidades. El desafío, con la metodología de trabajo se encuentra en atrapar la expresión del momento, captar las experiencias, encuentros, desencuentros, transformaciones y movimientos que permitan reflexionar sobre los caminos recorridos y los rumbos posibles a recorrer.

De este modo, el sentido que buscamos otorgar a las actividades tienen que ver con lo que expresan Contreras y Pérez de Lara (2010) en la experiencia que se constituye como vivencia, como situaciones singulares, como un acercarse a lo que alguien vive. Y es necesario centrarse en las cualidades de lo que se vive. Tiempos, espacios, relaciones. Fomentar que

la experiencia suponga adquirir una posición subjetiva, de acuerdo a cómo alguien lo vive, lo que lo mueve y conmueve, en cómo su ser íntimo está implicado y se conjugan razón y emoción en esa situación. En este sentido, descubrir y develar incertidumbres, miedos, expectativas que los estudiantes nunca habían pensado o nunca habían compartido. Y por parte del propio equipo responsable, poder expresar el proceso de transitar una carrera universitaria con todo lo que ello implica, luego de varios años de formación.

Es en ambas experiencias, tanto de los estudiantes como de los coordinadores, que se conjuga lo inesperado, y obliga a pensar, porque aquello irrumpe también con su significado, mueve en la búsqueda de sentido y de significar de nuevo y lo ya vivido.

Es así que resulta significativo, la idea de dispositivo de acompañamiento, desde una perspectiva psicosociológica. Dispositivo como aquel analizador que provoca el surgimiento de un material de información (Lapassade, 1979) en el que en esa situación, surge la idea del otro, ese alguien que permita el acontecer. En este sentido, la figura de acompañamiento, se la entiende desde la noción de partenaire, sujeto que está en relación con otros (Ardoino, 2005). De esta manera, podemos decir que a través de los seminarios realizados, los encuentros, las experiencias, han permitido poder pensar y repensar el sentido del proyecto de vida no solo de los estudiantes sino también, de los coordinadores en esa situación de acompañamiento.

Es así que, adquiere una gran importancia el papel del otro, ese otro según Ardoino (2005) es quien me interpela y me acompaña, en donde hay una relación entre sujetos y una relación de intersubjetividad, es decir donde se pone en interacción ciertas representaciones, historias, sentidos, experiencias, vivencias y sobre todo, proyectos de vida. Al ser nosotros estudiantes y ellos también alumnos, la idea de “compañero” hace que en la situación, en el acontecer estemos en un plano de igualdad pero con cierta dignidad en cada uno. (Ardoino, 2005).

Por otra parte, desde una perspectiva más sociológica, concluimos en que la incertidumbre del futuro permite pensar en que haya posibilidades diferentes de las actuales, aunque se conozcan las restricciones y límites con las que estos jóvenes cuentan. Es por eso que en este contexto, en el que muchos de estos estudiantes consideran que no podrán continuar con estudios superiores luego de egresar, se intenta elaborar estrategias para informarlos y que exista una esperanza de que aunque para alguno el presente está dado y el futuro no es más que la proyección del presente, el futuro puede ser cambiado.

En este punto, las expectativas que manifiestan están elaboradas teniendo en cuenta acontecimientos y experiencias pasadas que tuvo cada uno y que, por lo tanto, provienen también de su entorno familiar y social. La desigualdad social en los recursos y oportunidades persiste también en las miradas hacia el futuro, en las mejores oportunidades para algunos o más estrechas e inseguras para otros. (Córica, 2015) Por esto, es necesario brindarles tanto las herramientas para puedan conocer las posibilidades con que cuentan y los recursos que existen para acceder a estudios superiores, como animarlos a emprender caminos no pensados desde sus propias capacidades, y a vencer miedos muchas veces infundados socialmente.

De este modo, tener en cuenta las experiencias y conocimientos previos con los que cuentan los estudiantes, que se construyen social e individualmente, implican una responsabilidad para las instituciones y docentes de nivel superior para evitar la reproducción de la desigualdad en el acceso a educación, y a la permanencia en las carreras universitarias o no universitarias. Conocer a los futuros ingresantes, a través de este tipo de proyectos, implica generar espacios inclusivos, estableciendo políticas de compromiso con los estudiantes, que brinden la oportunidad de desarrollar conocimientos y habilidades suficientes para afrontar las demandas académicas de las instituciones; y así colaborar en la concreción de los proyectos que los estudiantes van pensando (Ezcurra, 2010).

El desafío que presenta esto a los actores se relaciona con lograr dispositivos que favorezcan el aprendizaje del sentido de acompañamiento de las trayectorias de los estudiantes. En este sentido es fundamental trabajar en contra del individualismo que prevalece en la sociedad y fortalecer la formación de compañeros. Así el acompañamiento se entiende como un arte, que implica un *“marchar en común con alguien por un camino”* (Meueler, 1988), la búsqueda de lo común se emprende a través del conocimiento de uno mismo y de los movimientos que puedan darse al interior del sujeto compartiendo y experimentando con otros, que lo interpelen y le generen problemas y nuevas preguntas.

Esta idea de acompañamiento implica abolir toda técnica de dominio que busque conducir a los jóvenes al ingreso al mercado, más bien se trata de generar la capacidad de liberarse y abrirse camino a lo nuevo conducido por sus deseos y el compromiso social. De esta manera los actores institucionales están en igualdad de condiciones de uso de poder, es una relación bilateral donde acompañante y acompañado son roles que se intercambian, es una relación diferente a la de las aulas, donde hay enseñanza y es una de las partes quien fija las metas y los tiempos.

En las instituciones, esta idea requiere del compromiso de docentes y la apertura hacia otras formas de relacionarse planteando un trabajo que trascienda el oficio propio de la docencia (la enseñanza) y se abra al acompañamiento de trayectorias y el fortalecimiento de esas relaciones también entre iguales, ya que *“el acompañamiento es hermano de la amistad y un consejero más amigable que la escuela y la enseñanza”* (Meueler, 1988).

RESULTADOS LOGRADOS

A partir del proyecto realizado, podemos comentar algunos resultados obtenidos. Uno de ellos es la posibilidad de que los destinatarios logren pensar en sus proyectos de vida, las posibilidades y obstáculos que les brinda el contexto, para evaluar a la vez las distintas posibilidades con las que cuentan. En este

sentido también es importante destacar el espacio que los estudiantes aprovecharon para contar sus experiencias, compartir sus motivaciones, incertidumbres, miedos y expresar sus expectativas, que a la vez los llevó a sentirse identificados con muchos de sus compañeros. De esta manera establecer un punto de contacto entre nivel secundario y la Universidad, teniendo en cuenta la importancia de generar conexiones que faciliten el ingreso de nuevos estudiantes, y a la vez de acercar la Universidad a la comunidad.

Como uno de los resultados importantes y significativos, se observó que la mayoría de los estudiantes que no pensaban continuar con estudios superiores, o estaban en duda de hacerlo, efectivamente se inscribieron a carreras el año siguiente a la realización del proyecto, dando cuenta de la utilidad que generó.

Por último, creemos que además de haber logrado una experiencia de formación tanto para estudiantes de quinto año de secundaria en relación a sus proyectos de vida, o de nosotros, estudiantes de la carrera de Ciencias de la Educación y futuros docentes, también se logró dejar una cierta organización en la comunidad destinataria para hacer orientación vocacional sin nuestra intervención, o al menos el origen de algo que les permite integrarse a la comunidad universitaria y lograr mejores canales de articulación entre ambas. En los hechos, encontramos que en la continuación del proyecto en el año actual, ya los estudiantes tuvieron visitas a la universidad antes de conocernos, acompañados por sus propios profesores y con ideas más o menos definidas en relación a la continuación de sus vidas luego de egresar del secundario.

Lo que queda en cuestión es si estos canales de articulación se dan en condiciones de igualdad de oportunidades o queda para el aprovechamiento de un sector y este sentido no sean una nueva reproducción de las desigualdades educativas. De todas maneras queda el trabajo reflexivo que se pueda dar al interior de la comunidad, de tal manera que se pueda generar un tipo de trabajo que dé posibilidades para todos y todas.

BIBLIOGRAFÍA

- Ardoino, Jacques (2005) Complejidad y Formación. Pensar la Educación desde una mirada epistemológica. Buenos Aires. Novedades Educativas.
- Córlica, A (2015) Juventud y futuro: expectativas educativas y laborales de los estudiantes de la escuela secundaria. 12° Congreso Nacional de Estudios del Trabajo. ASET. Buenos Aires.
- Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (comps.) (2010) Investigar la experiencia educativa. Madrid: Morata.
- Ezcurra, Ana María (2010) Enseñanza Universitaria. Una Inclusión Excluyente. Hipótesis y conceptos. En: Elichiry, Nora (comp.) (2010) Políticas y Prácticas frente a la desigualdad Educativa. Tensiones entre focalización y universalización.
- Lapassade, G. (1979) El analizador y el analista. Trad. Hugo Acevedo. Barcelona.
- Nícastro, S. y Greco, M B. (2009) Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación. Bs As. Homo Sapiens.
- Meueler, Erhard (1988) El arte del acompañamiento - Una contribución a la formación de adultos. En: Educación. Colección semestral de aportaciones alemanas recientes en las ciencias pedagógicas. Instituto de Colaboración Científica. Alemania

Programa de Prácticas Sociales Educativas

“Hacia un Nuevo Paradigma Educativo”

PETRELLI, Paula Carolina

RIVERO, Gladys

SIARRI, Gabriela

BALACCO, María Sol

RODRÍGUEZ, José

Universidad Nacional de Cuyo

RESUMEN

A partir de las experiencias de extensión y de los proyectos sociales que se desarrollan en la UNCUYO; desde del Área de Articulación Social e Inclusión Educativa surge la necesidad de fortalecer el Programa de Prácticas Sociales Educativas (PPSE) como una propuesta global de gestión institucional y una fuerte estrategia educativa que permita mejorar y enriquecer la formación integral de los docentes, estudiantes, graduados y personal de apoyo.

La propuesta tiene como objetivo, presentar a las PSE como una estrategia que permita visibilizar y curricularizar el trabajo en territorio que se realiza a través de los distintos programas socio - territoriales con los que cuenta el Área. Así, el Programa Prácticas Sociales Educativas, pretende ordenar y sistematizar todas las actividades y acciones de la mano de las unidades académicas, focalizar las distintas estrategias de implementación y abordaje en territorio junto a las distintas comunidades, organizaciones sociales e instituciones públicas.

En el marco de una verdadera política pública universitaria, las Prácticas Sociales Educativas: “Hacia un nuevo paradigma educativo” han sido declaradas de interés institucional por la UNCUYO de acuerdo a la Resolución CS N° 584/2015 a su vez, dicha resolución resuelve en su Art. 2 que se elabore, en el ámbito de la UNCUYO, un marco normativo que

formalice y defina criterios comunes para la implementación de las PSE en cada Unidad Académica y de acuerdo a la Ordenanza CS N° 07/16 se hace referencia a las PSE marcando su contribución en el desarrollo de las capacidades globales del perfil del egresado, incorporándolas dentro de los Diseños Curriculares de los Planes de Estudio de las carreras de pregrado y grado como estrategia de innovación educativa para alcanzar la formación universitaria integral, desafío que depara varios años de trabajo conjunto.

Como parte de algunas de las tareas específicas del PPSE, y dado que todos los procesos en su creación, formulación y construcción lleva tiempo e idas y vueltas; se ha implementado un registro de las actividades y proyectos que se realizan en todo el territorio mendocino, incluyendo los datos pertinentes de cada estudiante, docente, organización/institución con las que se trabaja y la problemática que se aborda, con la finalidad de preparar un diagnóstico real de las PSE en la UNCUYO y poder llevar adelante la creación de futuros Centros de Prácticas Sociales Educativas en el territorio de la provincia.

FUNDAMENTO

A partir de las experiencias de extensión y de los proyectos sociales que se desarrollan en la UNCUYO; desde del Área de Articulación Social e Inclusión Educativa surge la necesidad de fortalecer el Programa de Prácticas Sociales Educativas (PPSE) como una propuesta de gestión institucional y una fuerte estrategia educativa que permita mejorar y enriquecer la formación integral de los docentes, estudiantes, graduados y personal de apoyo.

El Área de Articulación Social e Inclusión Educativa (aprobada por CS Ord. 11/2015) Tiene como visión propiciar la participación, el compromiso y la interacción entre los actores de la Universidad y los integrantes de la comunidad, con la concepción de una universidad socialmente responsable y afianzada en los ejes que hacen a su plan estratégico 2021; todo esto, a través de la creación, desarrollo y coordinación de acciones que garanticen derechos e igualdad de oportunidades en el ámbito de la UNCUYO.

Se considera a las Prácticas Sociales Educativas (PSE) como una estrategia de innovación educativa para alcanzar la formación universitaria integral. Consiste en el desarrollo de acciones reiteradas en el territorio, incorporadas al trayecto académico (currícula), que involucran las tres funciones sustantivas de la universidad: investigación, docencia y extensión; fortalecen la formación integral de todos los actores involucrados (docentes, graduados/as, personal de apoyo, investigadores/as, estudiantes, miembros de organizaciones sociales, vecinos/as, etc.) al cumplir, en un mismo proceso, funciones de docencia, aprendizaje, investigación y acción en el territorio. Por lo tanto, son un medio a partir del cual la universidad cumple con el desafío de formar profesionales responsables, con un fuerte compromiso social y capaces de actuar en el medio.

Tienen como objetivo contribuir y fortalecer la función social y humanizadora de la universidad pública. A su vez, conformar un proceso pedagógico transformador poniendo el acento en la intervención interdisciplinaria y participativa, con el fin de contribuir a la re-

solución de problemáticas sociales complejas, promoviendo la articulación y el diálogo entre la UNCUYO y las comunidades en territorio.

Además, el Área cuenta con 4 programas socio-territoriales que se desarrollan en territorio: el Programa Padre Jorge Contreras, el Programa Inclusión Social e Igualdad de Oportunidades, el Programa Educación Universitaria en Contexto de Encierro y el Programa Proyectos Sociales Mauricio López; los cuales durante todo el año desarrollan actividades socio-educativas y tareas de acompañamiento en diferentes territorios y comunidades, de esta manera, futuros profesionales podrán desarrollar y potenciar sus capacidades y habilidades a través de la experiencia práctica para ampliar el conocimiento sobre los problemas propios de nuestras sociedades.

Es así que el trabajo en territorio amplía los conocimientos adquiridos en las aulas y a su vez, posibilita la adquisición de otros saberes. Colabora en la formación de estudiantes para que se conviertan en ciudadanos bien informados, profundamente motivados, provistos de sentido crítico y capaces de analizar los problemas de la sociedad, buscar soluciones para los que se planteen, aplicar éstas y asumir responsabilidades sociales. Si se fortalece el compromiso social particularmente hacia los sectores excluidos, se tendrá un mejor conocimiento de su realidad y una mejor adecuación para enfrentar los problemas de la sociedad de manera integral.

Las Prácticas Sociales Educativas: “Hacia un nuevo paradigma educativo” han sido declaradas de interés institucional por la UNCUYO de acuerdo a la Resolución CS N° 584/2015 a su vez, dicha resolución resuelve en su Art. 2 que se elabore, en el ámbito de la UNCUYO, un marco normativo que formalice y defina criterios comunes para la implementación de las PSE en cada Unidad Académica y de acuerdo a la Ordenanza CS N° 07/16 se hace referencia a las PSE marcando su contribución en el desarrollo de las capacidades globales del perfil de egreso, incorporándolas dentro de los Diseños Curriculares de los Planes de Estudio de las carreras de pregrado y grado como estrategia de innovación educativa para alcanzar la formación universitaria integral.

El Programa Prácticas Sociales Educativas, pretende ordenar y sistematizar todas las actividades y acciones que se realizan en el territorio de la mano de las unidades académicas, visualizar las distintas estrategias de implementación y abordaje en territorio, para fortalecer el trabajo que se hace con las distintas comunidades y organizaciones sociales e instituciones públicas y a su vez, generar dispositivos concretos que contemplen actividades destinadas a la formación, actualización y capacitación de todos los actores participantes, posibilitando un marco de saberes ineludibles para el trabajo con la comunidad.

Ahora bien, teniendo en cuenta lo expresado en cuanto a las PSE, nos toca pensarlas en su relación con las políticas públicas. Dadas las características de este trabajo nos referiremos a las políticas públicas como:

“acciones de gobierno con objetivos de interés público que surgen de decisiones sustentadas en un proceso de diagnóstico y análisis de factibilidad, para la atención de problemas públicos específicos, en donde participa la ciudadanía en la definición de problemas y soluciones.” (Corzo, J. 2013).

Entonces las PSE implementadas y sustentadas sobre la base del trabajo real con y para la comunidad desde una perspectiva de diálogo de saberes, interdisciplina, territorialidad (entre otras) nos permite decir y proponer que estas acciones llevadas a cabo por los distintos estudiantes, docentes y personal de apoyo de la UNCuyo en cierta forma presenta el sustento para empezar a pensar en políticas públicas destinadas a la formación integral de los estudiantes de las distintas universidades. Por su puesto que esta discusión primero debe iniciarse en el ámbito de las distintas universidades del país; en este aspecto, y como ya se expresó con anterioridad, en la UNCuyo tanto la Res. 584/15 (las PSE se declaran de Interés Institucional), la Ord. 07/16 (presenta la propuesta de PSE) demuestran la voluntad política y el compromiso institucional de marchar hacia un nuevo paradigma. Sabemos que como Universidad estamos en este camino y que el trabajo es arduo pero como bien se expresa en el Estatuto Universitario, las PSE son parte inherente de la función social de la universidad:

“Una institución que, en el ejercicio integrado de la docencia, la investigación, la vinculación y la extensión, articulando saberes y disciplinas; se involucra con la sociedad en el logro del bien común, en la construcción de ciudadanía y en el desarrollo socialmente justo, ambiente sostenible y territorialmente equilibrado del pueblo argentino, en un contexto de integración regional latinoamericana y caribeña, en el marco de los procesos de internacionalización de la educación superior.” (Ord 07/16, UNCuyo).

Además debemos resaltar lo que dice la ordenanza que da origen al Área de Articulación Social e Inclusión educativa Gustavo Kent (Ord. 11/14); donde se hace referencia a las PSE como:

“...Un ejemplo concreto de cambio en la forma de aprender y enseñar. Además, favorecen la construcción colectiva del conocimiento entre docentes, graduados, personal de apoyo, investigadores y estudiantes, en encuentro y diálogo con los saberes populares. Con las PSE se busca que los estudiantes se formen como ciudadanos con responsabilidad y conciencia social contribuyendo, en ese marco de experiencia de aprendizaje, a mejorar las condiciones de existencia de la comunidad” (Ord. 11/14, UNCuyo).

Por último, tomando en cuenta a Néstor Cecchi que insiste en que la universidad, como parte de su “deber ser” tiene que asumir el compromiso de involucrarse en el diseño e implementación de políticas públicas, interviniendo de manera articulada con los actores mencionados. Esto implica abandonar la perspectiva ególatra de hacer lo que quiere o lo que le queda cómodo para hacer lo que debe, lo que es necesario. Entendemos que, para ello, resulta imperioso avanzar hacia modos de gestión que impliquen el necesario involucramiento en la prestación de servicios, la asistencia técnica y la cooperación con los sectores sociales y productivos, especialmente, con aquellos más vulnerables. Todo ello teniendo en cuenta, por encima de toda consideración, que su misión social radica invariablemente en atender a la demanda social, acudiendo e interviniendo donde efectivamente confluyen los problemas reales.”

DESARROLLO DE LA PROPUESTA DEL PROGRAMA DE PRÁCTICAS SOCIALES EDUCATIVAS

Desde el Área de Articulación Social e Inclusión Educativa, a través del Programa de Prácticas Sociales Educativas (PPSE) se ha propuesto un plan de desarrollo de estrategias para abordar las distintas acciones que se llevan a cabo en territorio.

Para ello, se profundiza en un eje de trabajo que se relaciona con 4 modos de incorporación de las PSE en la Currícula:

EJE DE TRABAJO	ESTRATEGIAS DE IMPLEMENTACIÓN		
Territorial	Programas Institucionales del Área	Certificación del Área y Acreditación de UA	Posible incorporación en la currícula por parte de UA
Se trata de la participación por parte de estudiantes, docentes, graduados, personal de apoyo en proyectos financiados por los programas del Área de Articulación Social e Inclusión Educativa	Programa Inclusión Social e Igualdad de Oportunidades Gustavo Kent	El certificado contempla: el mínimo de horas y/o créditos, el desarrollo de actividades, temática abordada, territorio, disciplinas implicadas, organización/institución involucrada, programa marco en el que se desarrollaron las actividades, aprobación de la PSE y firma del/los docentes y Coordinador del Área.	Módulos - unidades, dentro de las asignaturas y/o espacios de prácticas ya existentes
	Programa Proyectos Sociales Mauricio López		Espacios curriculares propios de PSE
	Programa Padre Jorge Contreras		Espacios electivos/optativos
	Programa Educación Universitaria en Contexto de Encierro		Complemento al título

Desde el PPSE, se consideran **tres Componentes básicos** que deben tener las PSE a la hora de llevarlas a cabo:

- a. **Componente de Formación Integral:** asumir que la comunidad universitaria también puede aprender de las experiencias sociales y que los roles estereotipados de educador-educando se desdibujan en el territorio favoreciendo un aprendizaje horizontal y participativo, clave para el desarrollo de prácticas integrales tendientes a la resolución de problemáticas complejas. Sumado a un abordaje interdisciplina-

rio fundamental para la construcción colectiva de nuevos conocimientos; posibilitando que en una misma práctica se desarrolle la integración de las funciones sustantivas de la universidad (docencia, investigación y extensión).

- b. **Un componente de Curricularización:** asumir la necesaria incorporación de las PSE en los Diseños Curriculares de cada Carrera - Área y/o Ciclo, dándole jerarquización, horas, créditos, espacios áulicos - territoriales, financiamiento y reconocimiento institucional.

- c. **Componente Social - Territorial:** implica un aprendizaje situado, en la medida que es una práctica que se desarrolla tanto en espacios áulicos y territoriales. Es a partir de determinado territorio que se generan los objetivos de una actividad, propuesta, proyecto. Las PSE se llevan a cabo en diálogo con organizaciones sociales y/o instituciones desde la identificación misma del problema a la ejecución de la propuesta. Dentro de los actores que entran en juego en las PSE se identifican: estudiantado y docentes de diversas disciplinas, personal de apoyo, referentes territoriales, miembros de organizaciones sociales y/o instituciones, monitores / referentes universitarios, comunidad participativa, etc.

Además, se podrán **incorporar las PSE** en el Diseño Curricular del Plan de estudios de cada una de las Carreras de pregrado y grado, Áreas y/o Ciclos, de acuerdo a los criterios que cada Unidad Académica considere, desde un mínimo de horas sobre el total de su carga horaria, o bien el equivalente en créditos, desde primer año hasta el último o no, incorporarlas como materia electiva, específica o parte de una asignatura, etc. Los docentes deberán evaluar las prácticas de sus estudiantes teniendo en cuenta el proceso llevado adelante (sobre este punto ampliaremos más adelante).

Desde el PPSE **se certificarán** las acciones llevadas a cabo, por parte de estudiantes, docentes y personal de apoyo en territorio y con organizaciones y/o instituciones, siempre y cuando el marco de las actividades involucre a uno de los 4 programas que conforman el Área de Articulación Social e Inclusión Educativa, con una descripción detallada de los requisitos para poder ser acreditable en la Unidad Académica. A su vez, se evaluará la posibilidad de **incorporar a más estudiantes y docentes**, una vez que hayan comenzado las actividades en territorio. Se identificarán las disciplinas de los estudiantes y docentes participantes con el fin de adecuarlos a las temáticas abordadas, etc.

Las **líneas de acción** que se plantean desde el PPSE son las siguientes:

- a. Se propone una etapa de **sensibilización** previa al trabajo en territorio; de aproximación a las PSE, en la que se trabaje teóricamente los distintos criterios comunes o aspectos conceptuales básicos, distintas metodologías de trabajo, técnicas y herramientas de abordaje vinculadas a las propuestas a desarrollar en los territorios; a su vez, brindar un marco de implicancia y pertinencia respecto a pensar y repensar la misión social de la Universidad y su compromiso social.
- b. Que exista una clara **delimitación de los objetivos** de corto plazo en el marco del espacio curricular y los objetivos a largo plazo, definidos por la Carrera - Áreas y/o Ciclo, la cátedra y de las organizaciones/instituciones.
- c. Se insta a contar con la **participación de miembros** de organizaciones sociales y/o miembros de las instituciones públicas con quienes, necesariamente se debe diseñar el plan de trabajo, para garantizar un proceso formativo armónico, integral y de complejidad creciente; promoviendo un impacto significativo en el tiempo de mediano y largo plazo, cuya temática esté vinculada a una problemática socialmente relevante.
- d. La Integración de **diversas estrategias pedagógicas** que vinculen a los procesos de enseñanza y aprendizaje a las prácticas; implica problematizaciones y la construcción de hipótesis de resolución en forma colaborativa que se constituyen objeto de evaluación sobre los trayectos recorridos.
- e. Se debe contemplar cierta **flexibilidad** en la planificación, ejecución y evaluación debido a cambios, según las necesidades e imprevistos que surjan.
- f. Debe asegurarse **procedimientos para la rectificación o ratificación** de la política académica de cada una de las Carreras, Áreas y/o Ciclos y su correlato con los contenidos de las materias y del plan

de estudio conforme a las experiencias acumuladas de los estudiantes en trabajo conjunto con los miembros de las organizaciones.

- g.** Las **Unidades Académicas fijarán las prioridades institucionales** en el marco de la normativa existente, reglamentarán su implementación, la forma de estructurar las distintas instancias, la cantidad de estudiantes y docentes en las propuestas de PSE, la cantidad de encuentros en territorio, las alternativas de acompañamiento y evaluación, arbitrando los medios para la coordinación institucional de la programación curricular de las mismas.
- h.** La metodología de **acompañamiento y evaluación** debe ser de carácter cualitativa y continua durante todo el desarrollo de la propuesta de PSE, en la cual debe participar todo el equipo incluyendo las personas de la comunidad involucrada. Desde el PPSE y en articulación con los demás programas del Área, se realizará mínimo dos acompañamientos/monitoreos a los proyectos inter-cátedra, inter-facultad o aquellos que sean interdisciplinarios.

Además se proponen distintas alternativas de acompañamiento y evaluación, que pueden ser complementarias unas con otras, los docentes o equipo docente de la Cátedra/Área/Departamento podrá tener en cuenta:

- a) Confección de Informes parciales - grupales donde se expresen eventuales modificaciones, nuevos aprendizajes, reflexiones grupales junto con los miembros de la organización/institución. Elaboración de un informe final, el cual incluya estimación de impacto, conocimientos aplicados, consideraciones sobre la materia, el plan de estudios y la disciplina en general.
- b) Registro - sistematización del momento de autoevaluación por quienes han formado parte de la propuesta, de modo tal, puedan hacer una reflexión crítica y constructiva de la experiencia.
- c) Los informes de los monitores/referentes universitarios y de la organización/institución participante (si los hubiere).

Desde el PPSE se lleva a cabo un registro de las actividades y proyectos que se realizan en cada territorio, más los datos pertinentes de cada estudiante, docentes, organización/institución con las que trabajaron y la problemática que se aborda, con la finalidad de preparar un diagnóstico real de las PSE en la UNCUYO y poder llevar adelante la creación de futuros Centros de Prácticas Sociales Educativas en territorio mendocino.

Experiencias de PSE por parte del Área de Articulación Social e Inclusión Educativa

En este cuadro, se pretende reflejar sólo una fotografía de las distintas experiencias que llevamos adelante desde el Área en clave de PSE.

Programa del AASeIE	Cátedra/Área/Departamento UA	Claustros	Temática/Problemática	Territorio – Lugar Geográfico	Organización - Institución
Padre Jorge Contreras	Cátedra de Diseño FAD	Estudiantes Diseño – docentes y personal de Gestión de diversas profesiones	Reestructuración espacial y moviliaria del jardín y CAE y problemáticas vinculadas a la acústica de la Radio	El Resguardo – Bº Yapeyú - Las Heras Departamento de Mendoza	Jardín Piquillín CAE Radio Los Sueños
Programa Inclusión Derechos Humanos	Cátedra Prácticas Sociales Educativas FCPyS	Estudiantes Sociología – docentes y personal de Gestión.	Perfil Socio – económico de los detenidos desaparecidos del ex Departamento de Información Nº2 de la Provincia de Mendoza.	Edificio donde funcionaba el D2– Ciudad Capital Mendoza	Espacio para la Memoria conformado por los organismos de DDHH, más referente provincial y nacional.
Programa Inclusión Economía Social	Distintas Unidades Académicas	Estudiantes de Abogacía, Sociología, Comunicación Social, Ingeniería, Diseño.	Inclusión social de los recuperadores urbanos Reciclaje con inclusión Social	Barrios cercanos del Parque Industrial - Las Heras Álvarez Condarco – Mambrú Ocampo Belgrano Estación Espejo	Coopertiva CO-REME Cooperativa Anulen Suyai Organismos del Estado Provincial y Nacional
Programa Social Mauricio López Convocatoria	Inter-cátedras FCPyS, FAD y FCM	Estudiantes y Docentes, Egresados	Salud Comunitaria Educación Campesina Comunicación comunitaria Fortalecimiento de la organización comunitaria Puente de Hierro	Costa de Araujo - Lavalle Jocolí - Lavalle San José - Guaymallén Puente de Hierro -Guaymallén	Mujeres Artesanas de Costa de Araujo UST Giramundo Agrupación Puente de Hierro
Programa Inclusión Social Convocatoria	Inter – Facultades	Estudiantes, Docentes, Personal de apoyo, Egresados	Artístico cultural Promoción de Derechos Hábitat Popular Medio Ambiente Salud Comunicación Educación Entre otras...	La Jaula - San Carlos Barrio Huarpes. Godoy Cruz - San Rafael Ugarteche Bº Flores. Ciudad. Guaymallén Ugarteche Potrerillos. Luján de Cuyo Bº La Gloria. Godoy Cruz.	Cooperativas Instituciones Públicas Uniones Vecinales Organizaciones Sociales.

BIBLIOGRAFÍA

- CECCHI, Néstor, PÉREZ, Dora y SANLLORENTI. (2013). Compromiso Social Universitario: de la universidad posible a la Universidad necesaria. Buenos Aires, Argentina. IEC-CONADU o ICONO IDEAS. p.80
- CORZO, Julio. (2013). Diseño de Políticas Públicas. México. IEEXE editorial.
- CUELLA, Silvina Comp. (2012) La intervención desde las preocupaciones de la extensión universitaria. EDUNC. Universidad Nacional de Cuyo.
- TOMMASINO, Humberto (2006) Extensión: reflexiones para la intervención en el medio urbano y rural. UDELAR
- UDELAR. (2007) Apuntes para la acción: sistematización de experiencias de extensión universitaria.
- SEU- UNCUYO (1997) Conclusiones I Congreso Nacional de Extensión de la Educación Superior - II Latinoamericano de Extensión Universitaria. EDIUNC.
- Ordenanza CS N° 11/2015 Creación del Área de Articulación Social e Inclusión Educativa.
- Resolución CS N° 584/2015 Declaración de interés institucional por la UNCUYO a Las “Prácticas Sociales Educativas: Hacia un nuevo paradigma educativo” propuesta por el Área de Articulación Social e Inclusión Educativa.
- Ordenanza CS N° 7/2016 “Lineamientos ejes para la creación y/o actualización de carreras de pregrado y grado de la Universidad Nacional de Cuyo” propuestos por la Secretaría Académica del Rectorado.
- Plan Estratégico 2021 Universidad Nacional de Cuyo.
- Estatuto Universitario Universidad Nacional de Cuyo.

La curricularización de la extensión en Nutrición

RESUMEN

La extensión puede constituir una estrategia de formación contribuyendo a una formación integral del estudiante y a visibilizar la actividad de extensión.

Se realizó una encuesta a través de un cuestionario auto administrado en la Facultad de Ciencias de la Salud con una muestra intencional.

Los resultados muestran que el 63% de los alumnos no han participado. Los que han participado califican su experiencia como buena. El 45.6% toma conocimiento a través de docentes y el 54,28% alega falta de tiempo como dificultad para vincularse. El 55,55% creen conocer en qué consiste pero cuando se le solicita que la definan la conceptualizan a la universidad como una institución superior a la comunidad, otros pareciera que la entienden como una actividad extra, marginal, sin tener en claro la finalidad y otras expresiones establecen la relación con poner en práctica la teoría o lo aprendido. En relación a la curricularización de la extensión el 74,7% refiere que debe ser obligatorio y el 77,7% de que debería ser optativo. Estas respuestas dejan entrever que los estudiantes quieren encontrar espacios para acercarse a la comunidad.

Palabras clave: extensión, curricularización, nutrición, universidad, abordaje comunitario.

INTRODUCCIÓN

La diversidad y complejidad que presenta la extensión universitaria se ha ido incrementando con el tiempo. Sin lugar a dudas, la función de extensión es una dimensión incorporada a la universidad como resultado de su propia construcción histórica, impregnada por los procesos culturales, sociales, económicos, políticos y hasta religiosos, según su época. El objetivo de la Extensión Universitaria es impulsar el acercamiento recíproco y la creación de vínculos de colaboración, cooperación y asociación entre la Universidad, las distintas instituciones gubernamentales y de la sociedad civil en general como parte integrante del colectivo social para reflexionar, criticar, analizar y abordar los problemas actuales de la sociedad. Un serio limitante para cumplir los objetivos de mejorar la de la extensión, lo constituye el desconocimiento de la extensión como función universitaria por parte de los estudiantes. Una alternativa para solucionar esta problemática es integrar la extensión como estrategia de formación, lo cual podría contribuir a una formación integral del docente, el estudiante y a visibilizar la actividad de extensión.

Frecuentemente, el modelo de la extensión asumido por las Universidades son las acciones de difusión cultural y vinculación con empresas o servicios. Creemos al igual que Serna Alcántara (2007) y lo plasmado en informes realizados en la Universidad de la República (2008) que en las universidades las consecuencias de esa falta de claridad son entre otras: a) La marginación o desaparición de la actividad extensión. b) que la preocupación y atención a las necesidades sociales se consideran actitudes producidas por la disposición y compromiso individuales.

c) El escaso compromiso de las universidades en la toma de decisiones para la resolución de problemas sociales. d) La deficiente formación, concientización y motivación de los estudiantes para participar en la transformación de la sociedad. e) la escasa valoración como función académica en contraposición a la docencia e investigación tanto en los concursos docentes como en el incentivo o financiación a través de políticas universitarias.

Existen varios modelos de extensión y por esto también diferentes concepciones del significado de la misma y cuál es su rol en la universidad. Algunos autores desarrollaron cuatro modelos de extensión: altruista, divulgativo, vinculatorio empresarial y el concientizador (Serna Alcántara, 2007) (Gezmet, 2015). Este equipo de trabajo se posiciona desde el último modelo el cual es el que devenido de las teorías de Freire que pondera compartir los bienes, incluidos los educativos y culturales, en forma dialógica y liberadora, creando conciencia entre participantes en ese acto educativo. Concientizarse lo podemos definir como: “un despertar la conciencia, un cambio de mentalidad que implica comprender realista y correctamente la ubicación de uno en la naturaleza y en la sociedad; la capacidad de analizar críticamente sus causas y consecuencias y establecer comparaciones con otras situaciones y posibilidades; y una acción eficaz y transformadora” (Gezmet, 2015). La Red Nacional de Extensión Universitaria (REXUNI) que dejan plasmado el concepto de extensión asumido en el Plan Estratégico 2012-2015:

“Entendemos la extensión como espacio de cooperación entre la universidad y otros actores de la sociedad de la que es parte. Este ámbito debe contribuir al mejoramiento de la calidad de vida de las personas y está vinculado a la finalidad social de la Educación Superior: la democratización social, la justicia social y el derecho a la educación universal; se materializa a través de acciones concretas con organizaciones sociales, organizaciones gubernamentales y otras instituciones de la comunidad, desde perspectivas preferentemente multi e interdis-

ciplinarias. Las acciones de extensión deberán desarrollarse desde un enfoque interactivo y dialógico entre los conocimientos científicos y los saberes, conocimientos y necesidades de la comunidad que participa. La extensión contribuye a la generación y articulación de nuevos conocimientos y nuevas prácticas sociales, integra las funciones de docencia e investigación, debe contribuir a la definición de la agenda de investigación y reflejarse en las prácticas curriculares” (REXUNI, 2012).

Se acerca al modelo concientizador por que uno de los aspectos centrales que la diferencia de muchas experiencias de extensión es cuando se refiere a espacio de cooperación ya que considera a los dos actores, la universidad y las organizaciones sociales, en igualdad de jerarquías, ambos como educadores y agentes transformadores de la realidad social. Durante mucho tiempo y también en algunas experiencias actuales la universidad hacia extensión hacia la sociedad, considerándose por tanto ajena a la misma y superior. Por otra parte no toma aspectos del modelo concientizador como son las crítica y reflexión social aunque puede quedar implícito en la búsqueda de justicia social.

En la Universidad Nacional de San Luis, la práctica de la extensión es variada. Encontramos talleres destinados a la comunidad, servicios a empresas y proyectos o programas. Estos últimos son los que según las reglamentaciones vigentes deberían planificarse desde el modelo concientizador, donde la planificación se realiza en conjunto con las organizaciones sociales según los establecido en la ORDENANZA C.S. N°20/06. Una de las condiciones necesarias es la “Vinculación con el medio: Interacción con instituciones y/o sectores del medio con los que se podrá elaborar un plan de trabajo” (ORDENANZA C.S. N°20/06, 2006). Por otra parte existen iniciativas desde la Facultad de Ciencias Humanas, de la mencionada casa de estudio, de crear un Consejo Social retomando la experiencia de la Universidad de Río Cuarto entre otras, para la discusión de las necesidades de la comunidad y estrategias para abordarlas en el marco de

la extensión universitaria. Tommasino y Rodríguez, referentes de la extensión en UDELAR, recuperan la experiencia de la Universidad de la República donde se produce un proceso de institucionalización de los Espacios de Formación Integral (EFI). Estos autores parten de la concepción de que “la extensión no puede ser entendida como algo aislado, encapsulada en un gueto, sino que debe interactuar en el acto educativo y formar parte de la cotidianeidad del mismo” (Tommasino y Rodríguez, s/f) Para entender la importancia de desarrollar estos espacios la delimitación y principios de la integralidad que destacan al institucionalizar los EFI: integrar a la enseñanza y la producción de conocimientos a experiencias de extensión, introducir la interdisciplina a la enseñanza en sus aspectos epistemológicos (abordaje de contenidos), en la construcción de conocimiento (delimitación de objetos de estudio), y en las intervenciones que se realizan (en la resolución de problemáticas y en la conformación de equipos conformados por distintas disciplinas), reconocer la voluntad transformadora de las intervenciones, en el entendido de que son los actores sociales los protagonistas directos de dichas transformaciones y no como objeto de las mismas, la enseñanza como proceso activo y el aprendizaje sobre la base de problemas, desarrollar un enfoque territorial e intersectorial en las intervenciones y en el abordaje de problemáticas (Universidad de la República, 2010).

En la Universidad de San Luis, Hasta el momento no se ha logrado integrar las prácticas de extensión al currículum, dicha integración favorecería considerablemente la formación de nuestros estudiantes. Por tal motivo es que antes de diseñar el proyecto de integración, se indagó la visión de los estudiantes han desarrollado en relación a la práctica de extensión universitaria.

MATERIAL Y MÉTODOS

Se realizó una encuesta en el año 2016 a estudiantes (N:35) la Carrera de Nutrición a través de un cuestionario auto administrado con el fin de conocer las voces de los estudiantes para realizar una aproximación a la concepción de la extensión como función de la universidad y su opinión en relación a si debe formar parte de la formación Universitaria. La muestra fue intencional por autoselección por convocatoria en redes sociales en la Carrera de Nutrición de la Facultad de Ciencias de la Salud, Universidad Nacional de San Luis. La carrera de nutrición fue creada en el año 2009 (Ord. CD 11/09), ha sido estructurada para desarrollarse en 5 (cinco) años, con un total de 3.290 (tres mil doscientas noventa) horas. En el marco de su plan de estudio se considera que estudiante deberá optar por cursos optativos que reúnan un crédito horario mínimo de ciento ochenta (180) horas. (ORDENANZA. CD 11/09, 2009)

RESULTADOS

De los estudiantes que participaron del sondeo en el año 2016, la mayoría (33%) pertenece al quinto año de cursado, es decir ha transitado suficiente tiempo en la universidad para estar en contacto con diferentes instancias de extensión, el 5% al cuarto año, el 22% al tercer año, el 18,5% al segundo año y el 11% pertenece a primer año de cursado. A pesar de esto la mayoría (63%) no ha participado en un proyecto de Extensión Universitaria. Los estudiantes que han participado califican su experiencia en su mayoría como buena (33%), el 7,41 % regular y el 3,70% como mala. Cuando se indagó sobre cómo tomó conocimiento de los proyectos de extensión existentes en la Universidad los estudiantes que participaron el 45.6% refiere que fue a través de docentes, el 26.3% a través de compañeros, el 26.3% a través de redes sociales, el 12.9 % por el centro de estudiantes y el 6.47% por la página

web. Dichos resultados evidencian dificultades en el sistema de comunicación o información formal. Al indagar sobre las dificultades que presentaron los estudiantes para vincularse a actividades de Extensión Universitaria, la mayoría alega falta de tiempo (54,28%), el 23.26 % no presentó ninguna dificultad, el 15.10% por falta de recursos económicos y el 7.55% falta de información.

Acerca del conocimiento sobre el concepto de Extensión Universitaria, primero se indaga si creen conocer en qué consiste a lo que la mayoría contesta afirmativamente (55,55%), pero cuando se le solicita que la definan el 85,2% de los encuestados brindan diferentes definiciones: muchos la conceptualizan tomando la vieja concepción de la extensión donde la universidad es una institución superior a la comunidad, algunos ejemplos de lo mismo son estas expresiones: “acciones que buscan extender los conocimientos hacia la comunidad y detectar las falencias”, “Actividad fuera y dentro del ámbito universitario, extender la cultura y el conocimiento a la comunidad” “actividades extendidas a la comunidad, “Proyecto de impacto sobre la población”; otros pareciera que la entienden como una actividad extra, marginal, sin tener en claro la finalidad “Actividades fuera de la currícula”, “Actividad extra de la universidad”, “Investigación y actividades fuera de la cursada”, en esta última hay una confusión con investigación aunque nuestra concepción es que no necesariamente están separados. Otras expresiones establecen la relación con poner en práctica la teoría o lo aprendido “Poner en práctica lo aprendido”, “Tener experiencia fuera de la universidad” y finalmente otros lo conciben como parte del plan de estudios “Materias o cursos específicos del plan de estudios”. Hay una idea general de que se debe establecer un vínculo con la comunidad pero no se especifica el cómo se debe realizar: “Participación de la comunidad en los proyectos” “Vinculación entre la universidad y la comunidad”, “Reforzar el vínculo de la UNSL con la comunidad”.

En relación a la curricularización de la extensión como estrategia de formación, a manera de diagnóstico, se indagó la visión de los estudiantes. Como no conocíamos que entendían por extensión y para que se entienda en una frase corta le preguntamos si creían que deberían ser en primera instancia obligatorio y luego optativo algunas horas en el plan de estudios destinadas a los abordajes comunitarios, la mayoría (74,7%) refiere que debe ser obligatorio y aumenta solo el 3% (77,7%) la opinión de que debería ser optativo. Estas respuestas dejan entrever que los estudiantes quieren encontrar espacios para acercarse a la comunidad.

DISCUSIÓN

Teniendo en cuenta los antecedentes y los datos analizados realizados sería propicio generar estrategias o propuestas para que la extensión sea parte de la formación así como lo es la práctica de investigación. Se sabe que integrar la práctica de extensión implicaría desarrollar nuevas experiencias de enseñanza y aprendizaje orientadas a una formación integral de los estudiantes.

Consideramos que existe la posibilidad aprovechando las estructuras administrativas actuales de crear asignaturas optativas en el marco de los proyectos de extensión para formar a los estudiantes a través del trabajo conjunto con la comunidad y con teorías de abordaje comunitario, trabajo territorial y extensión. Otra opción es incorporar al plan de la Carrera la obligatoriedad de que los estudiantes deban cumplimentar 60 horas u 80 horas en el marco de un proyecto de extensión, lo cual se puede acreditar con becas o pasantías ya existentes que tienen una carga horaria mínima de 80 y una máxima de 120 horas o con la elevación de un acta por parte del director del proyecto de extensión y se incorpore a la historia académica del alumno.

La característica de estos espacios es que son cursos teórico-prácticos dirigidos a los estudiantes de grado en donde se conjugan tres elementos:

1. Intercambio de conocimientos entre universitarios y no universitarios
2. Integración de equipos interdisciplinarios.
3. Trabajo en terreno en relación a las problemáticas sociales planteadas

En las horas teóricas se abordaran contenidos como la salud como derecho, soberanía alimentaria y seguridad alimentaria en la comunidad, prevención de la salud, factores protectores de la salud y redes, planificación local participativa, extensión universitaria.

En las horas prácticas discusión con la comunidad de diferentes problemáticas sociales y abordajes comunitarios.

Para concluir podemos decir, que lo que se plantea es una propuesta bastante tímida para poder abrir un camino e incorporar poco a poco la extensión a la formación de los estudiantes. Creemos que es importante aprovechar estructuras administrativas ya existentes que permitan al estudiante insertarse a los proyectos teniendo un reconocimiento por ello, así como se le exige que realicen investigación en su formación ya que es un espacio que demandan pero que no encuentran tiempo ya que el mismo se lo dedican a su formación académica.

Agradecimientos

Al equipo de trabajo del proyecto de extensión "Promoción de la seguridad alimentaria de personas con celiaquía. Universidad Nacional de San Luis".

BIBLIOGRAFÍA

- Serna Alcántara G. A. (2007). Misión social y modelos de extensión universitaria del entusiasmo al desdén. Revista Iberoamericana de Educación, ISSN-e.; 43: 681-5653:3.
- Gezmet, S.(2015) La vinculación universidad-sociedad. Modelos de extensión y características de las interacciones en Barrientos M. A. Compendio Bibliográfico extensión universitaria. UNC.
- REXUNI(2012).CIN Plan estratégico 2012-2015. Recuperado de:http://www.famaf.unc.edu.ar/~galina/Acuerdo_CIN_811-12.pdf
- ORDENANZA C.S. N°20/06. Sistema de Proyectos y/o Programas de Extensión de la Universidad. Universidad Nacional de San Luis. (2006).
- Tommasino, H. y Rodríguez, N. (s/f) Los Espacios de Formación Integral y sus aspectos instituyentes en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la Universidad de la República; 22(1). Recuperado de: <http://www.unl.edu.ar/iberoextension/dvd/archivos/ponencias/mesa3/los-espacios-de-formacion-in.pdf>
- Universidad de la República(2010). Rectorado Fascículo 10. Hacia la Reforma Universitaria. La extensión en la renovación de la enseñanza: Espacios de Formación Integral. Montevideo. Recuperado de: http://www.extension.edu.uy/system/files_force/Hacialareformauniversitariaextensionenlarenovacionde-laenseñanza.pdf
- ORDENANZA. CD 11/09. Plan de la Carrera en Nutrición. Universidad Nacional de San Luis. Facultad de Ciencias de la Salud. (2009).

La extensión como herramienta de formación para el trabajo: la escuela itinerante de oficios UPSO-UNS

Porras, Mariano J.; Tesán, Claudio G.; Perín, Mauricio A.; Laciari, Mario J. L.; Carucci, Claudio A.

Universidad Provincial del Sudoeste (UPSO) Universidad Nacional del Sur (UNS)

DESCRIPCIÓN

La Universidad Provincial del Sudoeste (UPSO) es una institución pública de la provincia de Buenos Aires creada en 1994 y puesta en marcha en el año 2000. A partir del 2004, se aprueba el estatuto estableciéndola como una Universidad autónoma y autárquica.

La UPSO lleva a cabo un programa de educación superior deslocalizada y cuenta con 14 Sedes Académicas (Punta Alta, Médanos, Hilario Ascasubi, Villalonga, Patagones, Darregueira, Puan, Pigüé, Salliqueló, Pellegrini, Tres Arroyos, Coronel Dorrego, Coronel Suárez y General La Madrid), 4 Subsedes Académicas (Monte Hermoso, Carhué, Tornquist y Coronel Pringles) y 1 Sede Administrativa en Bahía Blanca. Todas distribuidas en el Sudoeste Bonaerense. La Sede Central está ubicada en la localidad de Pigüé.

La Institución propone formar graduados con perfil emprendedor en diferentes áreas de conocimiento, propiciando el desarrollo local y regional. Esto permite que los habitantes de la región tengan acceso a la educación universitaria, ya que muchos individuos que habitan en el territorio están imposibilitados de desplazarse hacia los grandes centros urbanos por diversas cuestiones. Es por esto que las carreras son rotativas entre las distintas sedes, a fin de posibilitar una propuesta educativa variada en cada localidad del Sudoeste Bonaerense sin saturar la oferta de profesionales.

Además posee una alianza con la Universidad Nacional del Sur (UNS), reconocida institución con la que se llevan a cabo el dictado de diferentes carreras de gestión conjunta y que sirve como apoyo estratégico en la zona para la realización de numerosas actividades. En la actualidad, la UPSO cuenta con 31 carreras disponibles, de las cuales, en 7 de ellas, otorga el título la UNS.

A partir de esta alianza, se crea en 2015 de manera conjunta entre la UPSO y la UNS, la Escuela Itinerante de Oficios (EIO). Mediante un acuerdo de cooperación académica, técnica y de extensión, que busca acciones para desarrollar a partir del interés y demanda de los Municipios del Sudoeste Bonaerense, donde se articulan con actores locales y trabajan de manera mancomunada para ofrecer Jornadas, Cursos, Talleres y Programas Profesionales, en base a las necesidades y exigencias de cada localidad. Las actividades pueden apuntar a satisfacer demandas tanto para el sector público como para el privado, con el objetivo de contribuir en la formación y la creación de nuevos empleos, la mejora del trabajo existente o generar herramientas de trabajo en el marco de una educación técnico-profesional continua y permanente. Se suscriben convenios con los municipios solicitantes de capacitaciones e instituciones adherentes como diferentes organismos de la Provincia y Nación, Fundaciones, Gremios, Sindicatos, Centros de Formación Pro-

fesional, y demás organizaciones que sean complementarias al trabajo realizado por la EIO UPSO-UNS.

Estas instituciones que se adhieren poseen características diversas unas de otras y se trata de abarcar todos los campos posibles del desarrollo. Por citar algunos ejemplos, los rubros de la gastronomía, la hotelería, el automotor, la construcción, el periodismo, entre otros. Siempre con el fin de aumentar y fortalecer el trabajo, la promoción personal, profesional y comunitaria, e incrementar la productividad local y/o regional.

Este conjunto de acciones se desempeñan en el ámbito de una formación técnico-profesional cuyo propósito es el adiestramiento socio-laboral para el trabajo, dirigida tanto a la adquisición y mejora de las cualificaciones como la recualificación de los trabajadores. Y que permite compatibilizar la promoción profesional, social y personal, con el aumento de la productividad de la economía local y regional generando valor agregado. También incluye la especialización y profundización de conocimientos y capacidades de los empleados municipales y funcionarios, que responda a requerimientos de los intendentes de la región.

La coordinación de esfuerzos por parte de los diferentes actores posibilita la división de los recursos que aportará cada institución u organización.

Las actividades poseen una metodología basada en un Manual de Procedimiento en el que se detallan meticulosamente los pasos a seguir desde que se genera la primer reunión política entre el Rector o funcionarios de la UPSO y el Intendente o representante que disponga cada Municipio para determinar la acción que se llevará a cabo, hasta el acto de entrega de los certificados correspondientes a cada persona que asistió a las Jornadas, Cursos, Talleres o Programas de Capacitación Profesional.

Como se describió anteriormente, primero se realiza una reunión entre las distintas autoridades de la Universidad y del Municipio con el que se trabajará para definir qué tipo de actividad se va a realizar. Además de la elección de las fechas tentativas para efectuar las actividades y la definición de referentes técnicos para operativizar el trabajo.

A partir de allí, se produce el primer contacto con los referentes definidos por el Municipio y se consulta las necesidades que presenta cada sector a través de la realización de un relevamiento. Se intercambian propuestas en las que pueda trabajar la EIO UPSO-UNS y se involucran otros actores del Distrito, de la Provincia o de Nación, así como también se determina los contenidos mínimos del curso o programa a realizar, la carga horaria y la elección de la fecha y lugar de entrega de los certificados. Luego se elige el o los docentes encargados en base a la experiencia que tenga cada uno de ellos en el campo a desarrollar las actividades. Estos pueden ser docentes UPSO y/o docentes externos, quienes confeccionarán el programa y los módulos del curso o taller. Además del presupuesto detallado que se requerirá, los actores involucrados y el financiamiento que aportará cada una de las partes. Por lo tanto, si se aceptan las pautas establecidas, se define una fecha y las autoridades para la firma del Convenio.

Posteriormente, se comienza a desarrollar la organización operativa y el dictado del curso. Se efectúa la apertura y recepción de las inscripciones por parte del municipio correspondiente y de la/as universidad/es. De igual manera, se coordinan junto con el profesor los días de cursado y el transporte que utilizará.

Cada curso que se lleva a cabo está acompañado de una encuesta de satisfacción que se aplica a cada caso, para determinar si la capacitación fue satisfactoria y productiva para las personas que asistieron. O si es necesario ajustar algunos detalles para el futuro. Por último, se crea una convocatoria para los alumnos que cumplen con las condiciones de recibir la certificación y se invita a todos los actores involucrados en la capacitación, tanto docentes como autoridades, para el acto de entrega de los certificados.

Sin dudas que en toda actividad también existen obstáculos y dificultades. La escasez de recursos, tanto económicos como materiales y tecnológicos, son aspectos negativos que imposibilitan desarrollar con normalidad las acciones deseadas. Por lo que se deben multiplicar las fuerzas y buscar fuentes de financiamiento y organizaciones que ac-

túen de contraparte. Pero más allá de estos inconvenientes, las tareas llevadas adelante por la EIO UPSO-UNS son muy bien recibidas desde lo local en una región donde no abundan este tipo de capacitaciones, ya que se articula con los Centros de Formación Profesional e instituciones que capacitan en oficios sin superponer actividades. Es por eso que es de suma importancia escuchar a los actores locales quienes son los que más conocen sus dificultades de capacitación, ajustando los cursos y programas a medida de las necesidades. Y al tener carácter de itinerante, se dispone de la flexibilidad para adaptarse a las demandas que van surgiendo desde los diferentes municipios del Sudoeste de la Provincia de Buenos Aires.

Todo este trabajo realizado ha dejado resultados muy positivos y productivos a nivel local y regional por lo que existen grandes expectativas a futuro para seguir desarrollando proyectos de extensión, teniendo en cuenta que la demanda es cada vez más creciente.

A continuación, se detallan algunas de las actividades que se han llevado a cabo en la EIO UPSO-UNS:

- *Curso de Tornería* en Pigüé.
- *Curso de Calidad en Atención al Ciudadano* en Coronel Dorrego y en General La Madrid.
- *Taller “¿Cómo hacer prensa?”* en General La Madrid.
- *Curso de Comunicación y Tecnología* en Coronel Suárez.

Programa de Capacitación Profesional en Hotelería y Gastronomía en Carhué.

Talleres de Comunicación emocional: generando espacios de salud comunitaria

Lic. Odetti, Verónica

*Estudiantes: Villalba María Marta, Puccini Melisa,
Cardozo Belén, Rico Romina, Herrera Agustina*

Graduada: Licenciada en Psicología Gonzalez Alejandra

Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales
Universidad Autónoma de Entre Ríos

RESUMEN

A partir de las prácticas desarrolladas en el marco de la cátedra de Psicología Social (prácticas en instituciones educativas bajo el dispositivo de grupos de reflexión con alumnos) de la carrera de Licenciatura en Psicología de la Universidad Autónoma de Entre Ríos (UADER) distinguimos una demanda de parte de las instituciones educativas por encontrar vías de trabajo que contemplen los contextos particulares en que se encuentran insertas y que les brinden herramientas para su continuidad. La importancia de generar este espacio desde talleres se desprende de las conversaciones mantenidas con alumnos y profesores de la facultad, dado que entendemos que el desfasaje de la posición de la escuela responde a diversas y múltiples causas que los sujetos implicados muy precisamente exponen en sus relatos, pero también evaluamos significativamente importante trabajar sobre lo que genera por un lado en docentes y personal directivo y por otro en alumnos y familiares y la comunidad que componen todos. Puntuamos este “lo que genera” con el objetivo de no caer en la disociación que impera, esto es, docentes en crisis, alumnos en crisis, familiares en crisis, institución en crisis, donde la agresión verbal- física del familiar, la presión arterial del docente, las migrañas de la dirección no

presentan conexión alguna y por ende mandamos al docente al médico..., a la dirección a una serie de cursos de relajación, yoga..., al estudiante y al familiar al médico o la psicopedagoga...eludiendo a la par de ir generando nuevos problemas que van ocultando la problemática, no se menciona, se deriva a diversos profesionales, no hay conversación posible...entonces es aquí que la comunicación emocional como herramienta para abordar esta temática como las que prorrumpen, se vuelve un necesidad y un deseo. Bajo la complejidad con que nos encontrábamos y la inquietud de un abordaje que permita una dar una respuesta operativa surge/nace la propuesta de desarrollar un proyecto de extensión y enmarcar estos nuestros intereses e inquietudes anudados a las demandas de la comunidad educativa.

En relación a los objetivos propuestos; reflexionamos relevante destacar que desde el taller brindamos herramientas y habilidades para desempeñarse en contextos conflictivos de una manera saludable, con el propósito nodal de optimizar la comunicación. Los participantes, evaluaron las herramientas y habilidades como significativas para optimizar la comunicación, sobre todo habilitando el lugar del otro, la salida del propio lugar y la posibilidad de encontrarse en los lugares que transitan los demás. Esto permitió mejorar la comunicación, específicamente, relación

docente-docente docente-alumnos e institución académica. Consideramos una fortaleza del proyecto la modalidad de abordaje de la problemática y el impacto que se materializó en el proyecto de trabajo elaborado por los docentes, así como también los efectos multiplicadores que generan entre los pares al compartir las experiencias.

UN RECORRIDO POR LA EXPERIENCIA

A partir de las prácticas desarrolladas en el marco de la cátedra de Psicología Social (prácticas en instituciones educativas bajo el dispositivo de grupos de reflexión con alumnos) de la carrera de Licenciatura en Psicología de la Universidad Autónoma de Entre Ríos (UADER) distinguimos una demanda de parte de las instituciones educativas por encontrar vías de trabajo que contemplen los contextos particulares en que se encuentran insertas y que les brinden herramientas para su continuidad.

Hemos notado una demanda de parte de diversas instituciones educativas por encontrar vías de trabajo que contemplen los contextos particulares en que se encuentran insertas y que les brinden herramientas para su continuidad.

La importancia de generar este espacio desde talleres se desprende de las conversaciones mantenidas con alumnos y profesores de la facultad, dado que entendemos que el desfase de la posición de la escuela responde a diversas y múltiples causas que los sujetos implicados muy precisamente exponen en sus relatos, pero también evaluamos significativamente importante trabajar sobre lo que genera por un lado en docentes y personal directivo y por otro en alumnos y familiares y la comunidad que componen todos. Puntualizamos este “lo que genera” con el objetivo de no caer en la disociación que impera, esto es, docentes en crisis, alumnos en crisis, familiares en crisis, institución en crisis, donde la agresión verbal- física del familiar, la presión arterial del docente, las migrañas de la dirección no presentaran conexión alguna y por

ende mandamos al docente al médico..., a la dirección a una serie de cursos de relajación, yoga..., al estudiante y al familiar al médico o la psicopedagoga.... eludiendo a la par de ir generando nuevos problemas que van ocultando la problemática, no se menciona, se deriva a diversos profesionales, no hay conversación posible...entonces es aquí que la comunicación emocional como herramienta para abordar esta temática como las que prorrumpen, se vuelve un necesidad y un deseo.

En el año 2012 presentamos el Proyecto de Extensión Universitaria (PEU) Talleres “Comunicando Emociones” que se desarrolló en una Escuela Primaria de tiempo Completo.

En una primera instancia, y en el marco de acercamiento e interiorización con la realidad de la institución educativa elegida, se realizó un relevamiento mediante entrevistas no estructuradas con el personal, charlas y conversaciones informales; y observación de espacios extra-áulicos como recreos, ingresos a la institución, entre otros.

A partir del material recopilado nos propusimos ajustar el diseño de los contenidos específicos del taller a los intereses y necesidades expresados por los sujetos en cuestión.

La escuela es una institución de tiempo completo que congrega aproximadamente a 570 alumnos de la zonas cercanas y sectores de bajos recursos económicos. En el año 2000, se fusionó con Artes y Oficios, con una estructura de jornada simple en dos turnos con la oferta de talleres a contraturno en diferentes proyectos de especialidades, que contempla peluquería, títeres, dibujo, entre otros.

La escuela brinda, también desayuno, almuerzo y merienda, lo que implica una organización de horarios que responde, no sólo a los intereses netamente académicos sino que además se contemplan las necesidades nutricionales y la higiene.

De la entrevista, charlas y conversaciones pudimos detectar una fuerte preocupación por el eje de la “violencia escolar”, entendiendo por tal, la agresión física, puntualmente los golpes, que van desde patadas, puñetazos, o la utilización de elementos escolares o

no como dispositivos de embate; y que tiene por sujetos de acción a alumnos, docentes y padres. Al respecto surge la interrogación sobre la prevención y la intervención y las herramientas para tales efectos, detectándose como importante las consecuencias en el marco de la salud que observan en sí mismos y en sus pares, en donde se hayan desprovistos de acompañamiento o instrumentos para prevenir y/o trabajar en dichas situaciones, aspecto que decidimos abordar en los ejes central de los talleres.

Posteriormente se desarrolló la convocatoria al taller, el interés por parte del personal de la institución fue muy elevado por lo cual se decide conformar dos grupos de taller, uno con personal docente y otro con el personal de taller y preceptores. Debemos destacar que debido al periodo de inicio del taller muchos docentes por compromisos contraídos con anterioridad no pudieron participar, solicitando que la propuesta se renueve el próximo año y se dé inicio con antelación.

En el año 2013 buscamos dar continuidad a la propuesta, replicamos la experiencia con los docentes que no pudieron asistir en el año anterior. Los talleres constaron de un encuentro semanal con el objetivo de trabajar la comunicación emocional siguiendo cuatro etapas: a) reconectarse con las emociones: con “lo que sentimos”, b) reflexionar sobre nuestro accionar en esas emociones, c) pensar que es lo que puede modificarse, que es lo que no va a modificarse, qué es lo que debería modificarse, d) idear plan de acciones a seguir. Estas etapas están pensadas como modelos generales, dinámicos, abiertos que permitan variaciones según sean necesarias, aplicando las técnicas, estrategias y dinámicas que cada grupo requiera, ajustadas a diversas y múltiples actividades, ejercicios y tareas puntuales.

En el año 2014, se desarrollaron los Talleres “Comunicando Emociones” en escuela secundaria, donde se trabajó; principalmente, en brindar herramientas y habilidades para desempeñarse en contextos conflictivos de una manera más saludable, a fin de optimizar la comunicación interna de la institución. A partir de esto pudo encontrarse, sobre todo

en los últimos talleres, la devolución de los participantes que expresaban cómo ciertas propuestas habían sido tenidas en cuenta, posibilitado la comunicación, sobre todo habilitando el lugar del otro, la salida del propio lugar y la posibilidad de encontrarse en los lugares que transitan los demás.

Como continuación del trabajo realizado en 2014 y tras la presentación de un proyecto de los docentes, surgido del trabajo en los talleres, apuntamos a trabajar con los estudiantes, abriendo un nuevo desafío para el equipo de trabajo.

Como información recabada en los talleres, llegamos a definir la necesidad de trabajar con los estudiantes de los primeros años que concurren a la escuela, son quienes menos se adecuan a las normativas de la escuela secundaria, según las experiencias que nos dieron a conocer, ya que exponen que los chicos en los últimos años ya tienen un sentimiento de pertenencia por lo cual se encuentran mejor adaptados a la institución.

En el curso del año 2015 llevamos adelante la propuesta de los talleres con los seis primeros años de ambos turnos de la escuela secundaria. Para la realización de los mismos contamos con un módulo de 40 minutos por encuentro y la disponibilidad de las diversas instalaciones de la institución. En el transcurso de los Talleres desarrollamos diferentes tipos de actividades, juegos y ejercicios que se decidieron acorde a los emergentes grupales y los objetivos planteados.

A partir de las experiencias precedentes y la demanda de diferentes instituciones educativas, así como también las dificultades por parte de los docentes de contar con tiempos y espacios pertinentes, surge la propuesta de realizar conversatorios con los padres al momento de la entrega de las libretas para extender la propuesta de los talleres a los mismos. Sumado a esto, actualmente, nos encontramos llevando adelante los Talleres con todo el personal de una institución educativa de nivel secundario.

METODOLOGÍA

En los encuentros con cada grupo se abordaron como eje central el aprendizaje y la comunicación emocional para la prevención y abordajes de la problemática descrita en cada establecimiento educativo, desarrollando los siguientes contenidos: Comunicación verbal. Comunicación No verbal. Comunicación Emocional. Redes de comunicación. Comunicación interna. Nos-otros, aquí y ahora. Modelos mentales. Creencias. Visión. Expectativas. Vivencias. Acción indagación.

En cada encuentro se realizaron ejercicios individuales, de pares, grupales, y de Programación Neurolingüística, actividades de reflexión, de resolución de conflictos y propuestas de trabajo, respetándose las cuatro etapas propuestas en el marco del proyecto: a) reconectarse con las emociones: con “lo que sentimos”, b) reflexionar sobre nuestro accionar en esas emociones, c) pensar que es lo que puede modificarse, qué es lo que no va a modificarse, qué es lo que debería modificarse, d) idear plan de acciones a seguir.

Los talleres buscan abordar la demanda de cada institución educativa para contar con espacios que permitan el abordaje de las temáticas complejas que a diario vivencian, desde una mirada integradora y holística que habilite propuestas operacionales para su resolución.

Durante el desarrollo de los encuentros los emergentes que se observaron dan cuenta de las relaciones dentro del contexto escolar: docentes y pares, docentes y alumnos docentes y directivos, docentes y tarea y cómo estas relaciones se interiorizan en lo subjetivo.

Se pudo visibilizar como la estereotipia de los roles se vuelve funcional para sobrellevar los sobresaltos de la labor cotidiana, lo cual impide llegar a un análisis más profundo de la comunicación con los demás y una reflexión sobre la propia, buscando una respuesta de reaseguro que no se encuentra en lo inmediato, ni en las prácticas aprendidas en otros contextos y en otras épocas, saltando muchas veces las realidades actuales que nos atraviesan, por lo que ciertas prácticas se vuelven obsoletas

Los diferentes ejercicios propuestos, llevaron la invitación de poner el cuerpo a las emociones que se transitan, que nos atraviesan cuando estamos en relación con otros, con otros con quienes somos autoridad, otros que nos autorizan o no en nuestros roles y también con pares, reflexiones sobre cómo nos sentimos y cómo actuamos cuando decimos.

Las intervenciones apuntaron a que el docente pueda hacer una lectura de la realidad en tanto implicación/sobreimplicación en esta apuesta corporal, implicación que no es sin consecuencias en el cuerpo y en las relaciones con los demás que se evidencian en modalidades de comunicación, aportando estos ejercicios que, por una lectura en espiral dialéctica se convierten en herramientas que permiten desplegar habilidades en el hacer cotidiano.

Dentro de los planteos realizados durante el taller abordamos la lectura de la demanda de una mayor comunicación sobre todo con las autoridades escolares, y la necesidad de que se tengan en cuenta sus propuestas al ser quienes más se encuentran en contacto con los estudiantes y sus problemáticas. La posibilidad de trabajo con los estudiantes en forma innovadora, el desencanto de los adolescentes por la escuela.

OBJETIVOS

Entendemos que se alcanzaron los objetivos propuestos; por ejemplo: brindar herramientas y habilidades para desempeñarse en contextos conflictivos de una manera más saludable, pudiendo optimizar la comunicación interna de la institución. A partir de esto pudo encontrarse, sobre todo en los últimos talleres, una devolución de uno de los participantes que presentaba cómo ciertas propuestas habían sido tenidas en cuenta y posibilitado la comunicación, sobre todo habilitando el lugar del otro, la salida del propio lugar y la posibilidad de encontrarse en los lugares que transitan los demás. Esto permitió optimizar la comunicación interna de la institución, específicamente, relación docente-docente e institución académica, que era otro de los objetivos planteados

Uno de los mayores inconvenientes fueron los tiempos institucionales, que al tener los docentes horarios en diferentes escuelas, por la dinámica misma de la organización de la escuela secundaria, no se veían facilitados los encuentros en un horario particular, debiendo modificar y acomodarlos semana a semana.

Fortalezas

Consideramos una fortaleza del proyecto la modalidad de abordaje de la problemática y el impacto que se materializó en el proyecto de trabajo elaborado por los docentes, así como también los efectos multiplicadores que generan entre los pares al compartir las experiencias.

Deseamos destacar que a partir de la experiencia de los Talleres, presentamos la Ponencia del equipo de Extensión en las VI Jornadas de Salud Mental y Derechos Humanos 2014. La misma se tituló: “Comunicación emocional: generando espacios de salud comunitaria”.

En el artículo publicado se da cuenta de la experiencia de diseño, elaboración, concreción y desarrollo del proyecto de extensión que denominamos “Talleres de comunicación emocional” que tiene lugar a partir del 2012. El mismo surge del análisis de las prácticas desarrolladas por los alumnos de la cátedra de Psicología Social de la carrera de Licenciatura en Psicología de la Universidad Autónoma de Entre Ríos (UADER) en las instituciones educativas donde se observa una contundente necesidad-demanda de un abordaje de los emergentes institucionales, focalizado en los docentes como destinatarios principales.

RE-PENSANDO LOS TALLERES O UN ANÁLISIS DE LA EXPERIENCIA

La complejidad de la temática abordada y el deber de responder a la demanda de la institución nos congregó a desarrollar, con las modificaciones aportadas por la experiencia, los talleres de comunicación emocional como herramienta para los docentes de la institución educativa en el abordaje, resolución y comprensión de los conflictos que los atraviesan.

La tarea del docente implica un agudo compromiso emocional. El desempeño se da en un contexto social e institucional que presenta singularidades y estilos de comunicación muy precisos, en un aula con alumnos demandantes en espera de cierto tipo de actitudes y la presencia de los padres leída como el “afuera” cada vez más amenazante.

La comunicación emocional nos permite trabajar con las emociones de los docentes de manera que estos dejen de ver para observar, de ver las emociones como algo que ocurre en su interior y que no tiene conexión alguna con lo que sucede fuera de él, las emociones surgen en la relación y se manifiestan en el cuerpo, son dominio de acciones posibles.

Estamos en instituciones que niegan las emociones, negarlas no implica que no tengan lugar, si bien en las instituciones laborales se asumen como espacios no sociales no implica que lo social no tenga lugar. En las escuelas es donde puede observarse con mayor claridad que la separación entre lo social y lo no social no es ni tan clara ni tan definida, debemos movernos en espacios donde predomina la confusión, no confusión como imposibilidad de observar o establecer una descripción, sino donde no es posible rotular lo que sucede pero no por eso deja de suceder y afectar a los sujetos.

“La ansiedad aparece cuando emergen los primeros indicios del cambio. El cambio se puede producir en todos los ámbitos, pero tiene su estructura organizada en lo social, que crea las condiciones necesarias para ello.” (Enrique Pichón Rivière, 1999, p. 169)

Todo cambio auspicia resistencias, esto es, ante la ansiedad que aparece surgen miedos básicos que tendrán por fin anular la sensación despertada por la nueva situación

Trabajar desde la prevención en salud, implica comprometerse desde salud y educación con acciones sostenibles y sustentables en el tiempo y espacio de cada escuela, de cada docentes, de cada alumno y de cada padre.

“Las organizaciones sólo aprenden a través de individuos que aprenden. El aprendizaje individual no garantiza el aprendizaje organizacional, pero no hay aprendizaje organizacional sin aprendizaje individual.” (Peter Senge, 1994, p. 179.)

El desarrollo de la comunicación emocional en el marco de las instituciones permite contar con las herramientas para abordar los desbordes emocionales, las crisis, los conflictos, las angustias, las necesidades, de los sujetos y de la propia institución para que el proceso de alcanzar las metas, de realizar las labores cotidianas, de plantarse a los cambios, no se torne un imposible así como tampoco un proceso de frustraciones, apatías y miedos sino un espacio abierto a la creatividad.

Somos seres amorosos, seres en el amor, esa emoción que nos permite aceptarnos y aceptar al otro, a lo otro, a lo diferente que cada día parece ser más.

Las emociones hacen referencia al dominio de acciones posibles del otro y a las disposiciones corporales que las constituyen y habilitan.

“No hay acción humana sin una emoción que la funde como tal y la haga posible como acto” (Maturana, Humberto, 1997, p. 23)

Para que el “estar juntos” en armonía, en relación, en un plano de interacciones recurrentes de aceptación mutua se logre, tiene que existir una emoción fundadora.

“El amor es la emoción que constituye el dominio de acciones en que nuestras interacciones recurrentes con otro hacen al otro un legítimo otro en la convivencia” (Maturana, Humberto 1999, p. 262)

“En la medida en que distintas emociones constituyen dominios de acciones diferentes, habrá distintas clases de relaciones humanas según la emoción que las sustente, y habrá que mirar a las emociones para distinguir los distintos tipos de relaciones humanas, ya que éstas la definen.” (Maturana, Humberto, 1997, p 75)

Respecto de la propuesta teórica de Pichón Riviére abordamos la concepción de la resistencia al cambio y los diversos constructos que abarca la misma.

El cambio es social, tiene su estructura en lo social y por ende genera ansiedad.

“La ansiedad aparece cuando emergen los primeros indicios del cambio. El cambio se puede producir en todos los ámbitos, pero tiene su estructura organizada en lo social, que crea las condiciones necesarias para ello.” (Enrique Pichón Riviére, 1999, Pág. 169)

Todo cambio auspicia resistencias, esto es, ante la ansiedad que aparece surgen miedos básicos que tendrán por fin anular la sensación despertada por la nueva situación.

“Las actitudes de resistencia a los cambios tienen por finalidad destruir las fuentes de la ansiedad que todo cambio acarrea. Tanto el individuo como la comunidad deben enfrentar dos miedos primarios que originan una perturbación existencial básica: miedo a la pérdida de estructura ya establecidas y miedo a la pérdida de acomodación a pautas prescriptas en el ámbito social....El otro miedo que coexiste es el miedo al ataque, que aparece por el hecho de que el individuo ha salido de estereotipo anterior y no se ha instrumentado lo suficiente como para defenderse de los peligros que cree incluidos en el nuevo campo.” (Enrique Pichón Riviére, 1999, p. 171)

Abordar y elaborar los miedos básicos implica el desarrollo de una tarea implícita (no la tarea explícita de la institución) de esclarecimiento de las pautas estereotipadas.

“La tarea consiste entonces en la elaboración de dos ansiedades básicas, miedo a la pérdida (ansiedad depresiva) de las estructuras exis-

tentes y miedo al ataque (ansiedad paranoide) en la nueva situación, proviniendo esta última de nuevas estructuras en, las que el sujeto se siente inseguro por carencia de instrumentación. Estas dos ansiedades, coexistentes y cooperantes, configuran la situación básica de resistencia al cambio” (Enrique Pichón Rivière, 1999, p. 153)

Tomando a Peter Senge, nos propusimos pensar la noción de organización inteligente y los conceptos que se derivan de la misma.

“...las organizaciones inteligentes”, organizaciones donde la gente expande continuamente su aptitud para crear los resultados que desea, donde se cultivan nuevos y expansivos patrones de pensamiento, donde la aspiración colectiva queda en libertad, y donde la gente continuamente aprende a aprender en conjunto” (Peter Senge, 1994, p. 24)

El aprendizaje debe ser un aprendizaje del conjunto, un aprendizaje del grupo y de cada uno de sus miembros.

La organización inteligente comprende el desarrollo de la quinta disciplina, el pensamiento sistémico que involucra las demás disciplinas, esto es, la visión compartida, el dominio personal, los modelos mentales y el aprendizaje en grupo.

“Las organizaciones inteligentes pueden construir una forma de ejercer influencia sobre el complejo sistema de las tareas humanas. La construcción de las organizaciones inteligentes supone formar personas que aprendan a ver como pensadores sistémicos, que desarrollen su propio dominio personal y que aprendan a revelar y reestructurar modelos mentales en colaboración.” (Peter Senge, 1994, p. 25)

EL CUERPO ENFERMO

Las dolencias tienen que ver con la imposibilidad de elevar al plano del lenguaje lo que nos pasa, encerramos en un órgano nuestro problema y este reacciona mediante una enfermedad.

“El vínculo hipocondríaco es el que el sujeto establece con los otros a través de su cuerpo, la salud y la queja” (Pichón Riviere, 1999, p 23)

Generalmente la aparición de dolencias, enfermedades se encuentra directamente vinculada con períodos de estrés, sobrecarga de trabajo, situaciones conflictivas, tensiones y problemas personales. La imposibilidad de elevar al plano del lenguaje el acontecer interno, a la vez que da cuenta de la necesidad implícita de hacer escuchar la queja, utiliza el cuerpo, la salud como vía de comunicación.

La dolencia en particular de cada sujeto se encuentra vinculada a las labores que desempeña, es decir, si comparamos el cuerpo humano con la orgánica institucional podemos observar que la posición que el sujeto ocupa en la orgánica coincide con la dolencia del cuerpo que padece, así como también con el rol que representa para el grupo. Por ejemplo, un ordenanza que se encuentra en la base de la orgánica, presenta dolencias en las extremidades inferiores, mientras que el vocero de la gerencia que se halla en una posición superior, sufre de disfonías.

Las enfermedades son la expresión en el cuerpo de lo que ocurre en el lenguaje, de lo que acontece en la relación con el otro y que no puedo manifestarlo verbalmente.

En los grupos observamos la presencia de dos emociones, la apatía y el miedo. La apatía, el desinterés por el acontecer interno, el desgano por la tarea a cumplir, la desidia por involucrarse, por participar, la indiferencia por sus pares y la abulia por su labor específica. La apatía, les permite “estar afuera desde adentro”, es decir, establece una división entre lo no-social y lo social, que implica negarse a uno mismo, a sus propias emociones, intereses, deseos y necesidades, de forma tal que si nada me concierne, por ende nada me afecta. La apatía según Lewis es concebida como “agresión pasiva” que no puede ser interpretada.

El miedo a enfrentar nuevas situaciones, a carecer de las herramientas adecuadas, a perder la posición obtenida y por ende el lugar, a ser atacado. El temor por ser negado, por dejar de ser. El miedo que paraliza, que impone la desconfianza como condición de toda relación, que nos aleja y nos impide comunicarnos, establecer vínculos con nuestros pares. Teniendo en cuenta los postulados de Freud, el miedo es interpretado como violencia proyectada.

Todas las relaciones que tiene lugar entre los miembros se asientan en diferentes emociones, de las cuales no son conscientes y por lo tanto no pueden reflexionar sobre lo que les pasa con sus emociones y sus compañeros. Esta incapacidad de observarse y observar a los otros como seres emocionales genera que en muchas situaciones la comunicación se plague de malos entendidos, al encontrarse en una emoción que niega al otro, y al no darse cuenta de esto, tienden a encerrarse en sus posturas, ideas, creencias, cada uno se siente dueño de la verdad, de su verdad que cree única y por ende escuchar al otro es un tarea imposible.

El miedo es la amenaza latente, la traba que el grupo no se atreve a enfrentar, es decir, estamos inmóviles para hacer y buscamos inmovilizar a quienes quieren hacer. El temor tiene lugar porque cuando nos observamos nos vemos separados, divididos, apartados, aislados, solos, y lo que permite, auspicia la separación es el poder, por lo que el miedo y el poder se hallan estrechamente ligados. El mayor problema a resolver es su condición de integrantes de un grupo, que como tal, tiene una funcionalidad, responsabilidad e importancia dentro de la institución.

La fuerte presencia de los miedos básicos postulados por Pichón Rivière (miedo a la pérdida, miedo al ataque) que configuran la resistencia al cambio, hacen que caigan en estereotipos inamovibles, por la falsa seguridad que plantean, y que los conflictos del grupo continúen irresueltos.

Las instituciones no admiten cambios ya que se constituyen en tanto que espacios generadores de identidad, es decir, los sistemas sociales conciben al cambio como una amenaza dado que asocian a este con el concepto

de crisis, de pérdida, “si cambio ya no soy”, pero el cambio es inevitable y acorde a las actitudes o conductas que se asuman frente a él, compensación o reforzamiento, la resistencia que observamos se resolverá con mayor o menor celeridad.

No podemos dejar de mencionar que tienen lugar otras emociones, tales como el enojo, la alegría, la tristeza, entre otras, pero consideramos que el miedo y la apatía accionan, en forma explícita o implícita según sea el caso, constantemente en el acontecer interno de grupo.

“El amor es la emoción que constituye el dominio de acciones en que nuestras interacciones recurrentes con otro hacen al otro un legítimo otro en la convivencia” (Humberto Maturana, 1999, p. 262)

El amor es la emoción superadora del miedo y de la apatía, es la emoción que les permite aceptarse a sí mismo y a los otros.

“El amor es la emoción central en la historia evolutiva humana desde su inicio, y toda ella se da como una historia en la que la conversación de un modo de vida en el que el amor, la aceptación del otro como un legítimo otro en la convivencia, es una condición necesaria para el desarrollo físico, conductual, psíquico, social y espiritual normal del niño, así como para la conservación de la salud física, conductual, psíquica, social y espiritual del adulto.” (Humberto Maturana, 1997, p. 15)

CONCLUSIÓN

Los talleres permiten abordar las temáticas complejas que a diario se vivencian en la comunidad educativa, desde una mirada integradora y holística habilitando propuestas operacionales para su resolución, promoviendo espacio de comunicación saludable donde el encuentro con el otro deviene legítimo y enriquecedor. Los talleres son espacios de aprendizaje y crecimiento con efecto multiplicador tanto para las instituciones educativas, el personal docente y no docente, los alumnos, sus entornos familiares y principalmente la integración de las acciones de extensión con la comunidad.

Creemos que el nivel del impacto social resultará de gran magnitud dado que la problemática tendrá en cuenta a todos los actores, y se trabajará hacia adentro –afuera generando un modelo en movimiento constante que permite la implementación de estrategias saludables amoldable a cada situación.

En las diferentes circunstancias en las que nos encontremos, siempre de un modo u otro nos comunicamos, la idea central es poder potenciar la posibilidad de una comunicación fluida, un entendimiento entre los diferentes figuras que participan en la vida institucional a través de las herramientas con las que se trabaje en el transcurso de los talleres, y que estas resulten posibles de instrumentar a futuro en las situaciones que lo ameriten.

Estimamos un impacto altamente transformador en la comunidad en general, y principalmente en la comunidad educativa, focalizado en la realización de los Conversatorios y el efecto multiplicador de los mismos, entramado a la potencia realizadora de los talleres.

El proyecto tiene como meta central auspiciar y desarrollar acciones que promuevan la salud mental de la comunidad educativa. Buscando generar espacios de trabajo saludables, reduciendo los posibles efectos estresantes, aportando herramientas de trabajo para que esto suceda y resulte sostenible y sustentable en el tiempo y espacio de cada institución y su comunidad.

BIBLIOGRAFÍA

- COMPILADO POR JOAQUÍN PICHON RIVIÈRE Y COL., “Diccionario de. Términos y conceptos de psicología y psicología social”, Ed. Nueva Visión, 5° Edición, Buenos Aires, Argentina, 2000.
- DAVIS FLORA, “El lenguaje de los gestos. La comunicación no-verbal”, Ed. Emece, Buenos Aires, Argentina, 1975, pág. 257. Esteve, J. (1987): “El malestar docente”. Paidós. Barcelona.
- Guerrero, B. & Rubio, J. (2005). Estrategias de prevención e intervención del “Burnout” educativo. Salud Mental.
- HEINZ VON FOERSTER, “Las semillas de la cibernética”, Ed. Gedisa, Barcelona, España, 1991.
- JOSE TÖPF, Salud institucional. Análisis de los vínculos entre personas e instituciones y de sus consecuencias, Revista del Consejo de Ciencias Económicas, N°95, Paraná 1998.
- MARA SELVINI PALAZZOLI Y OTROS, “Al frente de la organización”, Ed. Paidós España, Barcelona, 1990.
- MATURANA HUMBERTO, “Emociones y lenguaje en educación y política”, Dolmen Ediciones/Granica, Chile, 1997.
- MATURANA HUMBERTO, “La objetividad. Un argumento para obligar”, Dolmen Ediciones / Granica, Chile, 1997.
- MATURANA HUMBERTO, 2 Transformación en la convivencia”, Dolmen Ediciones / Granica, Chile, 1999.
- MATURANA HUMBERTO, BLOCH SUSANA, “Biología del emocionar y Alba Emoting. Respiración y emoción”, Dolmen Ediciones / Granica, Chile, 1998, pág. 365.
- PASSANO ANTONIO SELECCIÓN DE TEXTOS, “Sociología del poder”, Centro editor de América Latina. Los fundamentos de las ciencias del hombre del XIV, Bs. As., Argentina, 1978.
- PICHÓN RIVIÈRE ENRIQUE, “El proceso grupal. Del psicoanálisis a la psicología social”, Ed. Nueva Visión, Edición 29, Buenos Aires, Argentina, 1999.
- PICHÓN RIVIÈRE ENRIQUE, “Teoría del vínculo”, Ed. Nueva Visión, Edición 21, Buenos Aires, Argentina, 2000.

- SENGE, PETER. (1994) *La quinta disciplina. Cómo impulsar el aprendizaje en la organización inteligente*. España. Editorial Granica
- SÉRIEYX HERVÉ, “El big bang de las organizaciones. Cuando la empresa entra en mutación.”, Ed. Granica, España, Barcelona, 1994.
- UNESCO (2005): “Condiciones de trabajo y salud docente. Estudios de casos en Argentina, Chile, Ecuador, México, Perú y Uruguay”. UNESCO-OREALC. Santiago de Chile.

La integración de docencia, extensión e investigación mediante prácticas sociales con emprendedores

*Abud, Silvia
Almirón, Zunilda
Ferreya, Silvina
Schulz, Adriana
Zamero, Reinaldo*

**Facultad de Ciencias Económicas
Universidad Nacional de Entre Ríos**

RESUMEN

El presente trabajo tiene como objetivo socializar las experiencias desarrolladas por la Facultad de Ciencias Económicas de la UNER en la ciudad de Paraná, provincia de Entre Ríos, mediante los Proyectos de Curricularización y, posteriormente, de Integralidad de las funciones universitarias, orientados a acompañar a emprendedores de la economía social.

La Universidad inserta en la sociedad cumple una función social y como tal, pretende participar en la construcción de respuestas a las demandas sociales, en especial de los sectores en condiciones de vulnerabilidad y exclusión. El emprendedurismo es una alternativa que permite la inclusión económica y social de este colectivo.

La Facultad de Ciencias Económicas, desde el año 2011, viene trabajando fuertemente en programas, proyectos y acciones vinculadas al emprendedurismo, incluyendo capacitaciones, realización de ferias y, durante los años 2014 y 2015, mediante la ejecución de un Proyecto de Curricularización de la Extensión, con fuerte impacto en los modos de enseñar y aprender.

A partir de la experiencia de curricularización, sumamente enriquecedora para docentes y alumnos, el equipo se presentó en una nueva convocatoria de proyectos titulada “Prácticas integrales & territorio 2016” (docencia + extensión + investigación) convocada por la UNER, el cual fue aprobado y se denomina “La integración de docencia, extensión e investigación mediante prácticas sociales con emprendedores”, con el doble propósito de introducir a los estudiantes de la Carrera de Contador Público y Licenciado en Economía en la práctica profesional, y apoyar las acciones de los emprendedores de la economía social. Los problemas abordados se construyen a partir del diálogo con los emprendedores y las respuestas se elaboran en forma colaborativa entre emprendedores, estudiantes y docentes.

El mencionado Proyecto comenzó a ejecutarse en el primer cuatrimestre del 2016, y continuará hasta fines de 2017, contando con la participación de las cátedras de “Costos para la Gestión” y de “Comercialización” y el Eje Investigación del Plan Estratégico Institucional de la Facultad.

Asimismo, se firmó un acuerdo de colaboración con el Ministerio de Desarrollo Social de Entre Ríos para la selección de emprendedores destinatarios.

Como consecuencia de la oportunidad brindada por el acceso a un Proyecto de Integralidad que nuclea la enseñanza, la investigación y la extensión, se hace posible sistematizar todo el caudal de datos recolectados en el terreno durante las experiencias anteriores, a los que se sumarán datos nuevos, lo que permitirá conocer mejor a los emprendedores y ampliar la propuesta en lo inmediato.

BREVE RESEÑA DE LAS LÍNEAS QUE DAN ORIGEN AL PROYECTO

El presente trabajo tiene como objetivo compartir la experiencia que se viene desarrollando en la ciudad de Paraná, provincia de Entre Ríos, mediante proyectos de extensión y curricularización de la extensión, y actualmente en ejecución un proyecto de integración de las funciones universitarias, llevados adelante por la Facultad de Ciencias Económicas de la UNER, tendientes a reforzar las acciones de impulso al emprendedurismo social, la incorporación de nuevas prácticas educativas y la iniciación en la investigación en esta temática social.

La Universidad está inserta en la sociedad, cumple una función social y como tal pretende participar en la construcción de respuestas a las demandas sociales. Comprometida con su medio, su participación se requiere en los procesos de creación y transformación social frente a las condiciones de vulnerabilidad. Es mediante el emprendedurismo que entendemos puede procurarse la inclusión económica y social de este colectivo, permitiendo además, la vivencia de los estudiantes de esta realidad pocas veces abordada en las aulas y que puede ser enriquecida a través de la investigación.

La Universidad Nacional de Entre Ríos viene trabajando desde hace cinco años en la jerarquización de la actividad de Extensión universitaria, en la convicción de que la función social de la Universidad sólo es posible a través de la articulación entre docencia, investigación y extensión con niveles de desarrollo equivalentes. En este sentido, se han asignado mayores fondos para financiar proyectos,

se incorporó la evaluación externa de pares, se sistematizan e intercambian experiencias, se propugna por la valorización de los antecedentes de extensión en los concursos de la Universidad, etc.

Por su parte, la Facultad de Ciencias Económicas desde el año 2011 viene trabajando fuertemente en programas, proyectos y acciones de extensión vinculadas al emprendedurismo y a la economía social. En este marco se han desarrollado proyectos de extensión orientados a la capacitación de los emprendedores en diversas temáticas tales como administración, economía social, costos, herramientas de gestión, comercialización, comunicación, entre otras. Las temáticas abordadas fueron ajustándose a los requerimientos de los propios emprendedores incorporándose a través de las posteriores ediciones temas vinculados a mediación, creatividad, herramientas de información aplicables a mejorar la comunicación con los clientes, etc., llevándose adelante en los años 2011 a 2015.

A partir de la dificultad observada para la comercialización y la visibilización de los productos y actores de la economía social, se complementaron las actividades de capacitación con el desarrollo, desde el año 2013, de una Feria de Economía Social y Solidaria denominada Emprendiendo Sueños, que se realiza de manera mensual en un pequeño predio ferial que se arma en la cochera de la propia Facultad. Con el apoyo del Ministerio de Desarrollo Social de la Provincia se ingresó a dos programas de financiamiento que permitieron realizar mejoras en el mini predio ferial y la compra de equipamiento para ser utilizado en la realización de las ferias. Estas actividades y el interés planteado por un grupo de emprendedores locales capacitados en el Proyecto de Extensión originaron una nueva feria de diseño denominada “Esta costa diseña. Caudal creativo”, siendo totalmente gestionada por estos emprendedores y contando con el apoyo permanente en su organización de la Secretaría de Extensión de la Facultad de Ciencias Económicas. Durante el año 2015 y en ejecución en el presente, se está desarrollando una capacitación específica orientada al fortalecimiento del diseño

en emprendedores de base social, dado que se considera que esta capacitación le aportará diversas herramientas que le darán la posibilidad de una mayor competitividad y la posibilidad de generar valor agregado a los productos de los emprendimientos locales.

La actividad de Extensión conlleva a pensar a la Universidad de otra manera. Esto es, comenzar a concebir la idea de que la Universidad debe ir cambiando a medida que la sociedad cambia. Esto implica la posibilidad de la convivencia de la Extensión con el acto diario de docencia y no ya como una actividad aislada, lo cual se traduce en que debemos pensar permanentemente no sólo en el aula sino también en el terreno/territorio. Como resultado de este cambio de enfoque, se hace necesaria una profunda transformación en los modos de enseñar y de aprender.

De manera gradual y con la intención de lograr mayor articulación entre docencia y extensión, a fines del año 2013 se hizo el lanzamiento de una convocatoria especial por parte de la UNER para la presentación de propuestas de actividades de curricularización de la Extensión por parte de las cátedras, las cuales debían incluirlas dentro del planeamiento de las asignaturas y se comprometían a acreditar los conocimientos.

Dando continuidad a la línea de trabajo (emprendedurismo y economía social) durante los años 2014 y 2015 se ejecutó el proyecto de curricularización de la extensión denominado “Hacia la formación de profesionales socialmente responsables”.

El desarrollo de este proyecto fue un extraordinario desafío para todos los integrantes, originando cambios en los modos de trabajar en el aula fundamentalmente para los docentes de las cátedras que participaron, y en el caso de los estudiantes, en el modo de vivenciar su paso por la facultad y la forma de aprender.

En el año 2015 la UNER propuso darle mayor institucionalidad a la Extensión y ponerla en diálogo con las otras funciones, para lo cual lanzó una Convocatoria de Integración de las funciones universitarias denominada “Prácticas integrales & territorio”. En la Res. “C.S.” N° 201/15 se manifiesta que la modalidad de

la propuesta se orienta al fortalecimiento y estímulo del desarrollo y la formación integral de los estudiantes y docentes a través de acciones en terreno, fomentando el trabajo interdisciplinario y la articulación de las funciones universitarias (docencia, extensión e investigación). El lema guía que orientó esta convocatoria fue lo que motivó al Congreso de Extensión Universitaria de Asociación de Universidades Grupo Montevideo, Campanas, octubre 2015, “La indisociabilidad de la enseñanza, investigación y extensión”.

OBJETIVOS

El Proyecto de Integración de las funciones universitarias, pretende lograr:

En cuanto a docencia:

- contribuir a la formación teórico-práctica integral que fortalezca el ejercicio profesional contextualizado en el ámbito local de los estudiantes de las carreras de Contador Público y Licenciatura en Economía,
- acompañar a los emprendedores sociales desde una perspectiva interdisciplinar.

En cuanto a extensión:

- potenciar las posibilidades que brinda la extensión en la coproducción de conocimientos útiles para la transformación de la realidad social,
- fortalecer la autogestión de las unidades destinatarias de las acciones,
- contribuir a la formación de una masa crítica de actores universitarios con compromiso social.

En cuanto a investigación:

- describir las características de los emprendedores y emprendimientos que han participado y participarán de las actividades de extensión,
- caracterizar los emprendimientos según distintas dimensiones, proponiendo una tipología.

- analizar el impacto pedagógico de la experiencia, tendiendo a una práctica docente creativa y reflexiva,
- iniciar un proceso de formación de los estudiantes en prácticas y actividades propias de la investigación en Ciencias Sociales.

METODOLOGÍA

Ante el predominio de los enfoques clásicos en las aulas, pocas veces los universitarios participan de las actividades auténticas propias de cada cultura disciplinar; la formación los lleva a consumir contenidos que son adquiridos por instancias de transmisión o imitación de modelos (Bruner, 1997) y donde se produce una gran desunión entre lo cotidiano y el saber científico. Para romper esta brecha, es fundamental resaltar el valor que tiene la función educativa en tanto que permite “ofrecer a las futuras generaciones la posibilidad de cuestionar la validez antropológica de los influjos sociales” (Pérez Gómez, 1998). Para conseguir esto, se deben provocar cambios, buscando la autonomía del alumnado, la independencia intelectual, el aprendizaje compartido, buscando en definitiva según Pérez Gómez (1998) “el enriquecimiento del individuo como sujeto de experiencias, pensamientos, deseos y afectos”.

En esta línea de ideas, hemos considerado a la metodología de Aprendizaje y Servicio Solidario (APS) como una propuesta pedagógica apropiada para disminuir esta brecha, a la vez que permite articular docencia y extensión. Esta herramienta constituye en la actualidad una de las principales vías para fomentar el aprendizaje en valores mediante la participación, poniendo en relación a la comunidad (emprendedores) con el centro educativo (facultad) de manera bidireccional, a través de un proceso de integración curricular, donde también se trabajan los contenidos propios de las cátedras.

A partir de la inclusión de la investigación al proyecto (enfoque de integralidad de las funciones universitarias) se ha avanzado hacia la articulación de la enseñanza, la in-

vestigación y la extensión, con el propósito de generar mejoras y procesos sinérgicos, en provecho tanto de los estudiantes como de los emprendedores, ambos beneficiarios del proyecto. En particular se trabaja con un enfoque de investigación acción, en cuanto fórmula diferente de las concepciones tradicionales de la investigación educativa.

Esto en la práctica se plasma en que mientras se van realizando las actividades de extensión en el territorio con los emprendedores en forma directa, se llevan a cabo las actividades de investigación, que son emergentes del mismo proceso, por cuanto los insumos que se van recolectando provendrán de la experiencia y retroalimentarán las estrategias pedagógicas y de intervención en el medio. La recolección se lleva a cabo a través de instrumentos previamente construidos consensuadamente al efecto.

La finalidad de la investigación es describir a los emprendedores y comprender su realidad laboral, con el propósito de delinear la tipología y conceptualización del emprendedurismo y los emprendedores locales que participan de la experiencia.

La incorporación de la investigación como tarea para los estudiantes requiere previamente de la sensibilización de los mismos, por lo que se realizan talleres a cargo de los investigadores miembros del Proyecto con el fin de que los alumnos comprendan la importancia de las diversas herramientas a utilizar durante el desarrollo del proyecto para la obtención de los datos que luego serán sistematizados e interpretados.

En este sentido, por el momento, se está comenzando a trabajar con los registros de los diversos grupos de estudiantes (entrevistas, encuestas, fotos, videos, etc) y los datos preliminares de investigación obtenidos, a los fines de su posterior sistematización y análisis para el cumplir de los objetivos de investigación planteados y con el Proyecto en su totalidad.

Asimismo, se está elaborando una encuesta aplicable a los estudiantes que cursan ambas materias con la intención de poder evaluar el impacto que estas nuevas prácticas integrales tienen en su formación.

En igual sentido, a medida que se avanza con el trabajo de campo y la investigación, las Cátedras interactúan con los estudiantes con el objetivo de transferir los conocimientos del aula a los casos particulares; proceso que concluye con sendos informes parciales sobre la mirada desde la Comercialización y desde los Costos y de un Informe Final Integrador, cuyo destinatario es el emprendedor.

El informe final, además, es motivo de una exposición pública por parte de los estudiantes, como una forma de socializar los resultados y desarrollar en ellos habilidades expositivas.

RESULTADOS LOGRADOS

Los resultados logrados hasta el momento en el marco del Proyecto de Integralidad de las Funciones Universitarias son:

- la conformación plena del equipo de trabajo, comprometido en el proyecto para los años 2016 y 2017,
- la probación del proyecto en la Convocatoria año 2016 de la Secretaría de Extensión Universitaria y Cultura de la UNER con el máximo puntaje a obtener, que avala las tareas que se desarrollarán en el Proyecto de Integralidad,
- se incorporaron las propuestas del proyecto a las currículas de las asignaturas involucradas, esto se traduce en la incorporación de la metodología de APS como propuesta pedagógica de enseñanza aprendizaje, la modificación de las formas de evaluación, el cambio de rol del docente tradicional a docente tutor.
- se logró la acreditación de 20 horas de Prácticas Profesionales Supervisada en la FCEco para los estudiantes participantes de la experiencia,
- se instrumentó una Encuesta Sociométrica y se sistematizó el proceso de recolección y análisis de los datos obtenidos,
- los estudiantes del 1er. cuatrimestre de 2016, han presentado de manera satisfactoria los Informes Parciales y expuesto los Informes Finales.

CONCLUSIONES

Es un hecho que la Universidad comprometida a dar respuesta a su entorno social, de “extender la extensión” al aula, implica una serie de cambios y reestructuraciones desde el quehacer universitario, requiere de un cambio de mentalidad y una visión hacia el exterior de su comunidad, así como un compromiso con ella.

Dentro de estos múltiples cambios se pueden mencionar el replanteo de su misión, sus objetivos, del trabajo docente, los modelos educativos y un sinnúmero de otras reestructuraciones a afrontar. Lo que si resulta adecuado es exponer que no hay que perder de vista que la formación de los alumnos debería mirar hacia la satisfacción de lo que demande la comunidad, que el perfil de los graduados debería virar hacia el desarrollo de sus capacidades éticas, solidarias, ciudadanas, con una actitud emprendedora.

El trabajo interdisciplinario constituye un desafío permanente, exige coordinar tiempos, espacios de encuentro y confrontar distintas perspectivas. El principal logro ha sido el de permitirnos repensar nuestro lugar dentro de la Universidad y reconstruir el conocimiento académico sumando el conocimiento que nos brinda la comunidad (emprendedores).

De acuerdo a la mirada que tenemos sobre el rol de la Universidad, quienes formamos parte de estos proyectos entendemos que la Facultad tiene la responsabilidad de producir conocimiento crítico, de formar profesionales humanos en todas las disciplinas, quienes deben tener vocación de servicio hacia la sociedad que integran.

De esta manera, la Universidad, asume un papel relevante como promotora de la Educación para el Desarrollo tanto en la investigación que propone, la extensión que realiza como en la formación integral que ofrece. Se observa en la actualidad que, a pesar de que existen sectores de la comunidad universitaria que valoran y asumen este compromiso, las iniciativas desarrolladas son todavía escasas y dispersas. Se hace necesario entonces

que desde la Universidad se desarrollen nuevas prácticas que configuren estrategias educativas que, en tanto espacios formativos, permitan la autonomía de las personas involucradas, generándose de esta forma un aprendizaje social que va más allá de una simple reproducción de conocimientos y permitiendo que todas las voces sean escuchadas.

Haciendo nuestras las palabras de Jacques Delors en “La educación encierra un Tesoro” Informe a la Unesco, la Universidad debe contribuir a los cuatro pilares fundamentales de la educación:

- aprender a aprender: para aprovechar las posibilidades que ofrece el aprender durante toda la vida y en diferentes circunstancias, capitalizando las experiencias y las emociones.
- aprender a hacer: que le permita adquirir no solo una calificación profesional sino más bien una competencia para enfrentar diversas situaciones, trabajar en la complejidad y integrar equipos multidisciplinarios.
- aprender a vivir: desarrollando las capacidades y habilidades que le permitan la comprensión del otro, el respeto por la diversidad, la valoración del pluralismo, en suma la construcción de una sociedad para la paz.
- aprender a ser: desarrollando su capacidad de autonomía, de juicio, de responsabilidad, de compromiso con la sociedad que integra, de comunicación y de escucha activa y respetuosa.

BIBLIOGRAFÍA

- ARIAS, G., (2008), *Economía Social. Para que el conocimiento nos sirva a todos*, Buenos Aires, Argentina, Buenos Aires, Ministerio de Educación, 1era edición.
- BRUNER, J. (1997). *La educación puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- CURTO GRAU, M., (2012). *Los emprendedores sociales: innovación al servicio del cambio social*. Cuaderno N° 13, IESE, Business School, Universidad de Navarra.
- KANTIS, H., ANGELELLI, P., y MOORI KOENIG, V., (2004), *Desarrollo emprendedor. América Latina y la experiencia internacional*, Banco Interamericano de Desarrollo.
- KLIKSBURG, B., (2011), *Emprendedores sociales: los que hacen la diferencia*, Buenos Aires, Argentina, Tema Grupo Editorial.
- LORCA MECINA, P. (2013). *Modelo de factores que inciden en el éxito de emprendimientos sociales en América Latina: estudio cualitativo (tesis de grado)*. Facultad de Economía y Negocios, Escuela de Economía y Administración, Universidad de Chile, Chile.
- NCHAMA NSOGO, H. y PÉREZ LANDAETA, V. (2015). *Emprendimiento social: un equilibrio entre lo social y lo económico (tesis de grado)*. Facultad de Economía, Empresa y Turismo, Universidad de la Laguna, España.
- PEREZ GOMEZ, A (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid. Morata.
- SANCHIS PALACIO, J. R. y NAVARRO, A. M., (2010). *Emprendedurismo social y nueva economía social como mecanismo para la inserción sociolaboral*. REVESCO, (100), p. 43-67.
- SIMÓN MOYA, V., SASTRE SÁNCHEZ, O. y REVUELTO TABOADA, L. (2015). *El emprendedor social: análisis de la alerta social*. Revista Suma de Negocios, Vol. 6, (14), p. 155-165.
- CORAGGIO, J. L. (2001), *Economía del Trabajo: una alternativa racional a la incertidumbre*. Trabajo presentado en el panel Fronteras de la Teoría Urbana: CGE, Incertidumbre y Economía Popular, Seminario Internacional sobre Economía y Espacio, organizado por el Centro de Desarrollo y Planificación Regional (Cedepar), Belo Horizonte, Brasil.

- RAZETO, L. (1999), La economía de la solidaridad: Concepto, realidad y proyecto. Revista Persona y Sociedad, Vol. XIII, (2), agosto, Santiago de Chile.
- SINGER, P. (2007), Economía solidaria. un modo de producción y distribución. En CORAGGIO, J. L. (org.), La economía social desde la periferia. Contribuciones latinoamericanas. Buenos Aires: UNGS. Editorial Altamira.
- GAIGER, L. I. (2004), Emprendimientos económicos solidarios. En CATTANI, A. D. (comp.), La otra economía. Buenos Aires: UNGS. Editorial Altamira - Fundación OSDE.
- HORBATH, J. (2015), El papel del Estado en la promoción de la Economía Solidaria en México y sus contrastes con otras experiencias latinoamericanas. Estados Generales de la Economía Social y Solidaria, París.
- KLIKSBURG, B. (2013), ¿Cómo enfrentar la pobreza y la desigualdad? Una perspectiva internacional. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- LOPEZ DE TORO RIVERA, C. (2014), Características de emprendimiento social de los jóvenes en estudios previos a los universitarios. Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales. Madrid.
- HINTZE S., DEUX, M. (2014), La promoción de la economía social y solidaria. En SCHUJMAN, M. S. et al (comp.), Economía social y solidaria. Praxis, vivencias e intenciones. Rosario: Ediciones del Revés.

Políticas Públicas y Universidad. Desafíos y metas en extensión

Políticas Públicas y Universidad. Desafíos y metas en extensión

El eje “*Políticas públicas y Universidad. Desafíos y metas en extensión.*”, contó con un total de 62 resúmenes presentados en 4 meses. Siendo un 9,7 % de los trabajos presentados durante el VII Congreso Nacional de Extensión Universitaria.

Los sub ejes propuestos para el desarrollo de los temas fueron: Universidad, Estado y Políticas Públicas. Universidad en articulación con organismos e instituciones. Las universidades como parte del dispositivo de ejecución de políticas públicas. Autonomía, Articulación y Cooperación. Compromiso Social Universitario. Coordinación con los distintos niveles del Estado y otros actores sociales. Dimensión normativa e institucional.

Las universidades que expusieron sus distintos proyectos de extensión en este eje fueron un total de 19:

Universidad Autónoma de Entre Ríos
Universidad de Buenos Aires
Universidad Nacional Arturo Jauretche
Universidad Nacional de Avellaneda
Universidad Nacional de Córdoba
Universidad Nacional de Cuyo
Universidad Nacional de Entre Ríos
Universidad Nacional de General Sarmiento
Universidad Nacional de Jujuy
Universidad Nacional de la Pampa
Universidad Nacional de la Plata
Universidad Nacional de Luján
Universidad Nacional de Mar del Plata
Universidad Nacional de Río Cuarto
Universidad Nacional de Río Negro
Universidad Nacional de Rosario
Universidad Nacional de San Luis
Universidad Nacional del Litoral
Universidad Provincial de Córdoba

A continuación se intentará dar cuenta de cuáles fueron los tópicos tratados durante la realización de los conversatorios, teniendo en cuenta los obstáculos, facilitadores y propuestas.

FACILITADORES

Dentro del eje de los conversatorios se consideró la participación activa de la universidad en el ámbito extensionista como un facilitador: esta práctica dentro de una universidad tiene que aportar ideas, de manera democrática y representando a la mayoría. Por lo tanto, su participación es fundamental para el desarrollo de proyectos, para analizar los problemas de la agenda pública, la orientación política, etc.

Otro facilitador que se consideró durante el desarrollo del debate fue la experiencia previa de dirigentes y organismos ejecutores, ya que gracias a ella se pueden desarrollar más proyectos, conociendo técnicas y metodologías.

Finalmente el apoyo técnico, estructural y social de cada parte interviniente: la presencia de técnicos en el diseño y ejecución del proyecto no solo facilita en términos formales, sino que entrega motivación y compromiso de toda la comunidad.

OBSTÁCULOS

En el marco de los conversatorios de este eje, fue recurrente una pregunta pensada como una de las principales dificultades que manifiestan los participantes para el ejercicio de la extensión universitaria. Tiene que ver con la denominada “autonomía universitaria”. Se debatió acerca de si la universidad es autónoma del poder ejecutivo o no, y de las políticas que a nivel nacional se diseñan y ejecutan. ¿Hasta qué punto la Universidad es autónoma o no de esas políticas generales y particulares nacionales?

CONCLUSIONES

El aspecto de reflexión estuvo centrado en la interrelación entre universidad y territorio y en la construcción colectiva del conocimiento. Se debatió acerca de cómo la universidad aporta herramientas en la comunidad y cómo los actores comunitarios, las relaciones y los problemas sociales intervienen fuertemente en la formación de futuro/as profesionales.

Se conversó también sobre el rol de la extensión. En torno a ello se mencionó las posibilidades de transformar la institucionalidad existente. Uno de los ejes abordados fue pensar la relación entre la universidad y las políticas públicas, acerca del compromiso que tiene la universidad en la formación de profesionales para el diseño y ejecución de políticas públicas. En este sentido hubo cierto consenso en que la universidad es tanto gestora de políticas públicas como formadora de futuros gestores.

Otro de los puntos de debate fue acerca de la división en claustros de la universidad y los efectos negativos que esto produce en cuanto a la construcción de conocimiento. Se planteó la idea de “desclaustrificar”.

Análisis y reflexiones en torno a la vinculación entre la extensión universitaria y las políticas públicas. El caso de la Universidad Nacional del Litoral

*Lic. Sofía Marzioni
Bioq. Graciela Bordón*

Dirección de Integración de Extensión, Investigación y Políticas Públicas
Secretaría de Extensión
Universidad Nacional del Litoral

RESUMEN

El objetivo de la presente ponencia es dar a conocer un trabajo realizado por la Dirección de Integración de Extensión, Investigación y Políticas Públicas de la Secretaría de Extensión de la Universidad Nacional del Litoral (UNL). El mismo abordó la vinculación entre la Universidad y las políticas públicas (PPPP) a partir del análisis de las prácticas de extensión. Para ello, se efectuó un estudio de casos. En la recolección y el análisis de datos se combinaron distintas técnicas cualitativas: análisis documental de contenido, entrevistas semi-estructuradas, codificación, clasificación y comparación. Como resultado, se concluyó en torno a: 1. El conocimiento de los equipos de extensión en relación al concepto “políticas públicas”; 2. La articulación de los proyectos de extensión con las PPPP existentes en su tema de interés y las implementadas en el territorio de su intervención; 3. Los aportes de las PPPP al conocimiento y/o profundización acerca del problema social abordado por los proyectos de extensión; 4. El conocimiento que tienen los destinatarios de las PPPP sobre las mismas; 5. El funcionamiento real de las PPPP y la identificación tanto de los beneficios como de obstáculos más frecuentes en su implementación.

Palabras clave: Extensión universitaria / Políticas públicas / Intervención social

INTRODUCCIÓN

La extensión universitaria permite y promueve el diálogo permanente con el Estado, con otras instituciones educativas, con organizaciones de la sociedad civil y con el sector productivo en aras de mejorar y ampliar la calidad de vida de la población. Así entendida, la extensión universitaria está íntimamente vinculada al Estado y a las PPPP.

Partiendo de esta premisa, en el año 2014 se creó la Dirección de Integración de la Extensión, Investigación y Políticas Públicas de la Secretaría de Extensión de la UNL. Su misión consiste en aportar a la generación de mecanismos y estrategias que promuevan la articulación de las funciones de extensión y de investigación con las PPPP. Su objetivo es favorecer procesos de apropiación social del conocimiento, perspectivas críticas en torno a las políticas sociales, como así también aprendizajes compartidos con los actores sociales involucrados en los asuntos que se construyan colectivamente.

Durante los años 2015 y 2016, la Dirección llevó adelante una investigación exploratoria de corte cualitativo destinada a dilucidar las características que asume la vinculación entre la extensión universitaria y las PPPP en la UNL. Si bien se trató de un primer esfuerzo en este sentido, que será profundizado en el futuro, puso de relieve algunos aspectos interesantes de este entramado de relaciones. En el presente trabajo se resumen los principales resultados obtenidos. En primer lugar, se definen los conceptos teóricos relevantes en la temática: extensión, modelo de intervención y políticas públicas. En segundo lugar, se describe la estrategia metodológica utilizada. En tercer lugar, se presentan los resultados alcanzados. Por último, se plantean las reflexiones finales.

EXTENSIÓN, MODELO DE INTERVENCIÓN Y POLÍTICAS PÚBLICAS

La extensión universitaria se erige como una de las funciones sustantivas de la Universidad pública reformista, junto con la docencia y la investigación. Su labor social se orienta a la formación, contribución y promoción de propuestas y acciones para mejorar y ampliar la calidad de vida de las personas (De Deus, 2012). En este sentido, implica necesariamente una intervención en un estado de cosas dado, en un territorio específico y en un entramado de relaciones particulares. Por *intervención social* se entiende:

“...una actividad, que puede realizarse de manera formal u organizada, que responde a necesidades sociales y, específicamente, intenta incidir en la interacción de dos personas, aspirando a una legitimación pública o social. También implica la generación de acontecimientos, el despliegue de estrategias en un contexto histórico, social, político, económico, intentando captar la particularidad, el detalle de las trayectorias de los actores. Por lo tanto, como esquema de acción responde a necesidades sentidas y se considera como la oportunidad para el reconocimiento del ‘otro’ como sujeto portador de historicidad, de cultura, de lazos” (Kessler y otros, 2011: 49).

Así pues, por medio de la extensión, la Universidad se integra con la sociedad, fomentando el diálogo de saberes y la construcción colectiva de conocimientos.

Es menester señalar que toda práctica de extensión se sustenta en un *modelo de intervención*, el cual es un esquema referencial que define los aspectos fundamentales de su vinculación con la sociedad civil. En este sentido, implica un proceso a través del cual se generan espacios multiactorales entre la Universidad, las organizaciones de la sociedad civil, las redes territoriales y el Estado. Estos entramados vinculares se construyen en torno a problemáticas identificadas en agendas consensuadas, con el objetivo de dar respuestas a aquellas, incidiendo positivamente en los procesos de vulnerabilidad y exclusión social; y conllevan la producción de mejoras y/o transformaciones, tanto en las necesidades identificadas como en las prácticas que los actores involucrados despliegan, producto de aprendizajes colectivos, que requieren la implementación de herramientas que convaliden su apropiación social (Kessler y otros, 2015).

De este modo, la intervención social, en el marco de la extensión universitaria, comprende los siguientes aspectos:

- El académico-institucional, que aporta a la construcción y apropiación del conocimiento.
- El pedagógico, que pone en juego diversidad de teorías, perspectivas y saberes.
- El social, como el horizonte que otorga sentido a la extensión, en relación a generar procesos de inclusión y cohesión social.
- El comunicacional, que da cuenta del entramado de relaciones en el campo social donde se visibilizan significaciones, percepciones, disputas e intereses.
- El político, interpelando al Estado a través de las PPPP (Menéndez, 2011).

En función de la temática del presente trabajo, es preciso profundizar sobre este último punto. En principio, cabe aclarar que por *política pública* se entiende al conjunto de acciones (y/u omisiones) que manifiestan una determinada modalidad de intervención del Estado en relación con una cuestión que concita la atención, interés o movilización de diversos actores en la sociedad civil. Así pues, las PPPP suponen la toma de posición del Estado frente a un problema social y expresa los principios y postulados que organizan la vida social, los cuales pueden ser identificados en sus objetivos, contenidos e instrumentos de acción (Oszlak y O' Donnell, 1981).

De las distintas PPPP existentes, en concordancia con su misión, interesa a la Dirección una línea en particular: las *políticas sociales*. Éstas tienen por objeto de intervención común, “lo social” (Andrenacci y Soldano; 2006). Siguiendo a Donzelot (2007), puede señalarse que lo social refiere a “una nueva realidad que no podrá ser reducida ni a lo social ni a lo político y cuya resolución, si bien opera sobre determinadas personas o problemas concretos, se hace en nombre del bienestar de la sociedad en su conjunto” (2007:32). La cuestión social surge, entonces, como imposibilidad de resolver los problemas sociales a través del lenguaje jurídico igualitario, y plantea la necesidad del Estado de intervenir en la regulación de las necesidades sociales.

En este sentido, la política social se vincula fuertemente al concepto de ciudadanía. Como plantea Andrenacci, “cuando se piensa en la ciudadanía como haz de derechos se resalta su aspecto universal e igualitario. La desigualdad, los procesos discriminatorios y excluyentes de los sistemas sociales reales aparecen como fallas que obstaculizan el pleno desarrollo de un igualitarismo y un universalismo que serían inherentes a la ciudadanía” (Andrenacci, 2006: 2). La igualdad de derecho, entonces, es cuestionada por la desigualdad en la esfera económica de parte de los diferentes ciudadanos. En ese marco, las políticas sociales configuran “intervenciones públicas que regulan las formas en que la población se reproduce y socializa (sobrevive físicamente y se inserta en el mundo del trabajo y en el espacio sociocultural del

Estado Nación) y que protegen a la población de situaciones que ponen en riesgo esos procesos” (Andrenacci y Soldano; 2006: 32).

En Argentina, los estudios académicos sobre este tipo de políticas son recientes, por lo que gran parte de los debates al respecto aún se encuentran abiertos. La producción teórica local es paralela al redescubrimiento de la cuestión social contemporánea, constituyendo un punto de inflexión el retorno a la democracia. En este contexto, se considera que, situarse en las políticas públicas, desde la extensión universitaria, es una oportunidad para aportar tanto en la formulación como en la ejecución de futuras acciones de extensión, investigación y docencia, así como también en el diseño e implementación de nuevas políticas públicas.

METODOLOGÍA

Los dispositivos de análisis de este estudio de tipo exploratorio fueron los proyectos de extensión de la Secretaría de Extensión de la UNL. Se seleccionaron once proyectos de extensión correspondientes a las convocatorias de los años 2014 y 2015, referidos a diversas problemáticas sociales contemporáneas. Para lograr el objetivo propuesto, se emplearon técnicas cualitativas de recolección y análisis de datos, a saber: en primer lugar, se utilizó la técnica de análisis documental mediante la cual se realizó un primer acercamiento a los proyectos de extensión y a las PPPP relacionadas con la temática de cada uno (se trabajó con los formularios de los proyectos y documentos oficiales sobre las PPPP). En un segundo momento, se levantaron entrevistas semi-estructuradas a los directores de dichos proyectos. Mediante esta técnica de recolección de información se estimuló a los entrevistados para que expresen sus ideas y opiniones de forma libre y conversacional. Posteriormente, la información obtenida se sistematizó en fichas de registro elaboradas por el equipo de investigación. Finalmente, se procedió al análisis de la información obtenida durante las entrevistas mediante su codificación, clasificación y comparación.

RESULTADOS OBTENIDOS

Como resultado, se concluyó en torno a los siguientes ejes:

- El conocimiento de los equipos de extensión sobre el concepto “políticas públicas”.
- La articulación de los proyectos de extensión con las PPPP existentes en su tema de pertenencia y las implementadas en el territorio donde realizan su intervención social.
- Los aportes de las PPPP al conocimiento y/o profundización del problema social abordado por el equipo de extensión.
- El conocimiento que los ciudadanos destinatarios de las PPPP poseen sobre las mismas.
- El funcionamiento real de las PPPP y los problemas más frecuentes en su implementación.

Con respecto al primer punto, el trabajo realizado evidenció cierta confusión por parte de los equipos de extensión en relación al concepto “política pública”, ya que en muchos casos lo redujeron al de “legislación”. No obstante ello, durante las entrevistas, los directores coincidieron en subrayar la importancia de las PPPP como dimensión de análisis, tanto en el diseño de los proyectos de extensión como en su posterior desarrollo.

En cuanto a la articulación de los proyectos de extensión con las PPPP (requisito que rige desde la convocatoria 2014), mientras algunos proyectos no evidencian puntos de contacto con las políticas públicas, otros nacen estrechamente relacionados con éstas. Por este motivo, resulta difícil establecer generalizaciones. Sí se puede afirmar que en todos los casos lo/as directore/as de proyectos evalúan positivamente la articulación con las políticas públicas e incluso aquellos que no lo hacen actualmente esperan poder lograrlo en el futuro próximo. Cabe destacar que, cuando existe vinculación de los proyectos con las PPPP, aumenta la capacidad de los primeros para implementar mecanismos de diálogo y consenso con diversas áreas gubernamentales. Estas estrategias dan cuenta del aprovechamiento de las estructuras de oportu-

nidades que, en un espacio y un tiempo dados, ofrecen tanto el Estado (políticas públicas), el mercado (acceso a financiamiento) y la sociedad civil (capacidad de autogestión y organización). Ello posibilita, entre otros aspectos, que la intervención del equipo de extensión responda a una demanda definida socialmente como colectiva y, al mismo tiempo, logre la formulación del problema (objeto de intervención) con mayor precisión y sin perder su nivel de complejidad, dando cuenta del diálogo entre los actores involucrados y el territorio en el que se inscriben sus trayectorias.

En cuanto a los aportes de las PPPP a los conocimientos adquiridos y/o profundizados en relación al alcance y la magnitud de los problemas sociales abordados por los proyectos de extensión (por ejemplo, a través de información estadística producida por el Estado), es insuficiente en la mayoría de los casos y nulo en los otros. También se observó que, incluso cuando existe información estatal que puede aportar a las intervenciones de los equipos de extensión, los mecanismos para contar con la misma, no resultan de fácil acceso. Frente a ello, los cinco directores decidieron construir sus propios datos a partir de sus intervenciones sociales en sendos territorios (caracterizaciones y mapas del territorio de intervención, información estadística sobre sus habitantes, relevamiento de las demandas de los actores sociales, entre otros). En algunas oportunidades, dicha información fue posteriormente ofrecida a las agencias gubernamentales.

Los directores de los proyectos seleccionados manifestaron que el conocimiento que los actores sociales poseen sobre las PPPP implementadas en sus territorios es limitado y, en ocasiones, nulo. Además, señalaron que algunos actores sociales no se perciben como sujetos de derecho en su vinculación con las PPPP. Este aspecto puede analizarse a la luz de la matriz que estructura a las políticas sociales, la cual refleja una concepción clientelar/asistencialista que, a su vez, obtura la posibilidad de promover una ciudadanía más activa, en términos de autonomía, reconocimiento y ejercicio de derechos. En este contexto, algunos equipos de extensión

llevan adelante actividades tendientes a generar conciencia sobre los deberes del Estado y los derechos y deberes ciudadanos.

Por último, se constató la existencia de brechas entre la formulación de las PPPP y las formas en que éstas llegan al territorio. En cuanto a los factores que obstaculizan la correcta implementación de las políticas, los directores de los proyectos mencionaron:

- La falta de coordinación entre los diversos niveles de gobierno.
- La lógica centralizada que prima en las agencias gubernamentales al momento de diseñar las PPPP.
- El limitado poder de contralor del Estado para asegurar el cumplimiento de las normas colectivas.
- Las imprecisiones de las agencias gubernamentales al momento de definir los problemas sociales que aquejan a la ciudadanía o el desacierto en la elección del modo de abordarlos.
- La falta de compromiso de los referentes municipales en el territorio.

Ante esta situación, los equipos de extensión realizan actividades, construyen información y diseñan herramientas que, de algún modo, puedan compensar las limitaciones identificadas, en particular aquéllos proyectos que aspiran a aportar al perfeccionamiento de las PPPP existentes o la creación de nuevas, más integrales y de mejor calidad.

REFLEXIONES Y CONCLUSIONES FINALES

La vinculación entre las PPPP y la extensión universitaria resulta beneficiosa para ambas partes; tanto las primeras pueden aportar a los proyectos de extensión y a la resolución de las problemáticas sociales que éstos abordan, como así también la Universidad puede acompañar en el diseño, implementación y evaluación de PPPP y promover líneas de investigación a partir de las experiencias desarrolladas en el marco de los proyectos de extensión.

Para finalizar, es importante resaltar el potencial de la Universidad para constituirse en un actor estratégico, a través de la extensión universitaria, en la promoción de mecanismos innovadores, en cuanto a su vinculación con las PPPP: propiciando instancias de articulación y consenso entre los actores sociales y las agencias gubernamentales, aportando conocimientos convalidados socialmente en torno a los problemas sobre los que interviene, construyendo nueva información sobre los actores sociales y los territorios locales, a través de los distintos observatorios que funcionan en sus dependencias; creando nuevas herramientas de intervención, favoreciendo la construcción de ciudadanía y contribuyendo en procesos evaluativos de las PPPP desde una perspectiva responsable y crítica.

BIBLIOGRAFÍA

- **Aguilar Villanueva, Luis F.** (1996): “La Hechura de las Políticas”, Miguel Ángel Porrúa, México.
- **Andrenacci, Luciano** (2006): “Ciudadanos en los márgenes de la Modernidad. Buenos Aires entre la Colonia y la República” en Villavicencio, S. (comp.) *Los contornos de la ciudadanía. Nacionales y extranjeros en la Argentina del Centenario*, Buenos Aires, Editorial de la Universidad de Buenos Aires (EUDEBA).
- **Andrenacci, Luciano y Soldano, Daniela** (2006): “Aproximaciones a la Teoría de la Política Social a partir del caso argentino” en Andrenacci, L. (comp.) *Problemas de política social en la Argentina contemporánea*, UNGS, Buenos Aires, Editorial Prometeo.
- **Chanampa, Magalí E.** (2015): “Políticas públicas de mejoramiento barrial en los asentamientos informales barrios Extensión Abel Amaya y Extensión 30 de Octubre de Comodoro Rivadavia: efectos ambientales y comunitarios” en *Revista de Informes Científicos Técnicos de la Universidad Nacional de la Patagonia Austral*, Vol. 7, Nº 1, pp. 78-93.
- **De Deus, Sandra** (2012): “Extensão universitária e cidadania: deconstruindo para construir” en *Revista de Extensão Universitária*, Año 2, pp. 28-31.
- **Donzelot, Jacques** (2007): *La Invención de lo Social. Ensayo sobre la declinación de las pasiones políticas*, Primera Edición, Buenos Aires, Nueva Visión.
- **Kessler, María E. y otros** (2011): “Los laberintos de la extensión” en *Revista de Extensión Universitaria*, Año 1, pp. 46-61.
- ---- (2015): “La intervención social en el marco de la extensión universitaria”, Secretaría de Extensión Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe (no publicado).
- **Martínez Rodríguez, Jorge** (2011): “Métodos de investigación cualitativa” en *Silogismos de investigación*, Nº 08 (1), 2011 julio-diciembre.
- **Menéndez, Gustavo** (2011): “Los desafíos presentes y futuros de la extensión universitaria” en *Revista de Extensión Universitaria*, Año 1, pp. 22-31.

- **Oszlak, Oscar y O' Donnell, Guillermo** (1984): "Estado y políticas estatales en América Latina: hacia una estrategia de investigación" en *Revista Venezolana de Desarrollo Administrativo*, N° 1, Caracas, pp. 99-128.
- **Pérez Vega, Moisés** (2012): "El 'problema' de definir los problemas públicos: un análisis de la política de combate a la pobreza del gobierno federal en México, 2006-2010" en *Imaginales 6*, México, pp. 71-82.
- **Santarelli, Silvia y Campos, Marta** (2002): "Corrientes epistemológicas, metodología y prácticas en Geografía. Propuestas de estudio en el espacio local", ediUNS, Editorial de la Universidad Nacional del Sur, Bahía Blanca.

Enseñando a enseñar astronomía: alfabetización científica de docentes de niveles primario, secundario y modalidad adultos de la Región de La Plata

*De Biasi, María Silvina
Orellana, Rosa Beatriz*

**Facultad de Ciencias Astronómicas y Geofísicas
Universidad Nacional de La Plata
Instituto de Astrofísica de La Plata (CCT La Plata-CONICET)**

RESUMEN

Uno de los desafíos de la educación de este siglo es alfabetizar científicamente a todos los ciudadanos para que comprendan y ayuden a tomar decisiones sobre el mundo natural y los cambios originados por la actividad humana. En consecuencia, los docentes de los niveles de enseñanza obligatorios juegan un rol decisivo como agentes multiplicadores del conocimiento, por lo que se requiere que tengan una idea clara de los temas científicos a enseñar. Concibiendo la formación docente continua como un proceso permanente de profesionalización y considerándola como derecho y responsabilidad del docente, la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires (DGCyE) convoca a instituciones educativas a contribuir en la mejora del Sistema Educativo Bonaerense presentando proyectos de capacitación docente donde se promueva el desarrollo de competencias profesionales en un ámbito de reflexión sobre las situaciones de enseñanza en las aulas.

Este panorama ha motivado, desde 2011, la formación de un equipo interdisciplinario e interclaustrario con integrantes de la Facultad de Ciencias Astronómicas y Geofísicas

(FCAG), de la Dirección de Educación a Distancia y de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), que dicta un curso de capacitación destinado a docentes de niveles Primario, Secundario y modalidad Adultos de la región de La Plata. Esta tarea tiene por objetivos afianzar y actualizar los saberes disciplinares y didácticos de los destinatarios sobre los contenidos de Astronomía presentes en el diseño curricular vigente y ofrece a los destinatarios un espacio formativo de construcción colectiva con el objeto de “aprender a aprender” y “aprender haciendo”, haciendo énfasis en la problematización de situaciones reales en la que el equipo capacitador y los docentes destinatarios interactúan en un diálogo reflexivo.

Desde la primera edición del curso, se vienen detectando entre los destinatarios un alto porcentaje de circulación de saberes erróneos y/o modelos alternativos sobre los fenómenos astronómicos a enseñar, lo que representa un obstáculo en la reconstrucción del conocimiento científico a nivel escolar. La ampliación del campo conceptual se ha logrado a través de actividades exploratorias y experimentales donde los destinatarios sometieron a la reflexión-crítica su pensamien-

to empírico sobre los contenidos astronómicos, contribuyendo a elaborar situaciones de enseñanza propicias para el desarrollo de las competencias y capacidades de sus alumnos.

Los resultados han mostrado, desde la primer capacitación, que los docentes participantes revirtieron ampliamente sus conceptos previos erróneos, que adquirieron criterios para la búsqueda de fuentes de información confiables, que su grado de compromiso con el curso fue elevado, y finalmente que el alto grado de conocimientos disciplinares y didácticos alcanzados garantiza el efecto multiplicador de esta propuesta.

Desde 2011, el curso integra las ofertas de Capacitación Externa, DGCyE, consolidando el rol de la UNLP como soporte del desarrollo del sector público provincial y forma parte de los proyectos de Extensión subsidiados por la UNLP y la FCAG. La experiencia del equipo capacitador garantiza la réplica en futuras capacitaciones en todas las regiones de la provincia.

INTRODUCCIÓN

La Extensión Universitaria es un conjunto de actividades académicas a través de las cuales la Universidad asume la función social de contribuir a la mayor y mejor calidad de vida de la sociedad al aportar los resultados de su investigación y docencia en forma crítica y creadora.

El Estatuto de la Universidad Nacional de La Plata reformado en 2008 declara a la extensión como una de sus funciones principales, la que procura transferir a los distintos actores de la sociedad argentina el conocimiento creado o transmitido en la docencia y la investigación, óptimamente adecuado a las necesidades presentes y futuras del escenario económico y social.

La educación de este siglo, según la Organización para la Cooperación Económica y el Desarrollo (OECD) (2000 citado por Fernández Nistal y Peña Boone, 2007), tiene como objetivo lograr a nivel mundial que todos los ciudadanos utilicen el conocimiento científico para comprender el mundo natural y ayudar

a tomar decisiones sobre los cambios originados por la actividad humana. Los docentes de los niveles obligatorios de enseñanza juegan, por lo tanto, un papel clave en la alfabetización científica de sus alumnos por lo que es necesario que mínimamente tengan una idea clara de los temas científicos a enseñar.

Asimismo, la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires (DGCyE) anualmente invita a instituciones educativas externas a participar en la capacitación docente concibiendo la formación docente continua como un proceso de profesionalización en función de las necesidades de los docentes y de las escuelas, para contribuir a la mejora del Sistema Educativo Bonaerense.

Numerosas trabajos de investigación en la enseñanza de la Astronomía señalan tanto la escasa formación en temas astronómicos de maestros de primaria y estudiantes de profesorado (Camino 1995 y 1999, De Manuel 1995, Fernández Nistal y Peña Boone 2007, Vega Navarro 2007), como que frecuentemente los docentes presentan a los alumnos concepciones alternativas o no científicas de los fenómenos astronómicos cotidianos (Kriner 2004, Vega Navarro 2007, Gangui et al 2010); a lo que se suma la presentación confusa o errónea de algunos temas astronómicos en los textos escolares (Kriner 2004).

Este panorama ha impulsado la formación de un equipo interdisciplinario que desde 2011 desarrolla la extensión universitaria de la Astronomía en el área Educación. El mismo está conformado por profesoras-investigadoras, graduados jóvenes y alumnos avanzados de la carrera de Astronomía de la Facultad de Ciencias Astronómicas y Geofísicas (FCAG), docentes de la Dirección de Educación a Distancia (EAD) y docentes y graduados jóvenes de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE) de la Universidad Nacional de La Plata, habiéndose incorporado recientemente personal técnico no docente de la FCAG. La tarea desarrollada tiene como objetivos a) capacitar a los docentes de los niveles Primario, Secundario y modalidad Adultos de la región de La Plata en la enseñanza de los temas astronómicos del núcleo temático “La Tierra y el Universo” de

los diseños curriculares vigentes brindando actualización de contenidos y estrategias didácticas y b) la formación de extensionistas de la FCAG y la FaHCE.

La participación de los graduados jóvenes y de los estudiantes en las actividades de extensión los pone en contacto con la sociedad asumiendo una visión solidaria del conocimiento que fueron construyendo en la universidad, por lo que su formación como extensionistas cimienta las bases de su responsabilidad profesional, ética y social.

Este proyecto es el primero que se lleva a cabo en la FCAG en la temática, y el primero en integrar las ofertas de Capacitación Externa de la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires (DGCyE).

METODOLOGÍA

Desde nuestra experiencia, la indagación de los conocimientos previos de los docentes capacitados en proyectos antecesores sobre los contenidos mayormente presentes en los diseños curriculares dan cuenta de la circulación de saberes erróneos o ausencia de saberes (De Biasi et al 2015, De Biasi y Orellana 2013, 2012, De Biasi, Orellana et al 2011). Esta propuesta procura relacionar a los docentes destinatarios con el tratamiento y la problematización de los conocimientos astronómicos promoviendo instancias de reflexión y acción, brindándoles estrategias de pensamiento y acción que les permita operar sobre la realidad para conocerla y transformarla. En este marco, se revierte la situación de los docentes y fortalece su rol de agentes multiplicadores del conocimiento y su papel clave en ayudar a sus alumnos a interpretar el mundo natural que los rodea.

El curso de capacitación emplea el aprendizaje combinado (blended-learning) aprovechando el potencial de las tecnologías de la información y comunicación (TICs) en la formación docente continua, y consta de instancias de aprendizaje presencial -a cargo de las profesoras-investigadoras de la FCAG y de los docentes de la FaHCE- y de aprendizaje

a distancia mediado por el campus virtual de la UNLP, con un sistema de tutorías a cargo de los graduados jóvenes y alumnos avanzados de la FCAG y graduados de la FaHCE. La difusión del curso está a cargo de la Jefatura de la Región Educativa N° 1 quien, a través de sus canales habituales, informa las características del curso (modalidad, requisitos, programa, carga horaria, fechas de inscripción, inicio y finalización) a los docentes de los niveles Primario, Secundario y de la modalidad Adultos de la región.

Las clases presenciales de desarrollo de contenidos, seis a contra turno con periodicidad mensual, se dividen en dos momentos. El primero tiene una función diagnóstica al indagar los conocimientos previos de los docentes con el fin de detectar la circulación de saberes erróneos, incompletos y/o modelos alternativos de los fenómenos astronómicos. Estos saberes y modelos constituyen un obstáculo para que los docentes guíen a sus alumnos en la reconstrucción del conocimiento científico a nivel escolar. En el segundo momento, se busca la ampliación del campo conceptual y su articulación con las prácticas de enseñanza mediante diversas técnicas -mayormente evocando las vivencias cotidianas de los docentes (salida y puesta del Sol, estaciones, fases de la Luna, apariencia del cielo nocturno a lo largo del año) y actividades exploratorias y experimentales (dramatizaciones, realización de maquetas, experiencias, observaciones diurnas y nocturnas, etc). Luego, se brindan herramientas pedagógico-didácticas para motivar a los docentes a analizar su pensamiento empírico sobre los contenidos astronómicos ante problemáticas de la realidad, contribuyendo a elaborar situaciones de enseñanza propicias para el desarrollo de las competencias y capacidades de sus alumnos.

Las actividades a distancia correspondientes a cada encuentro presencial completan esta instancia de formación con variadas actividades contando con material complementario. En virtud del fácil acceso a un gran número de artículos y recursos multimedia disponibles en la Web con fines educativos, los docentes adquieren criterios para la selección de fuentes confiables que utilizarán en su práctica docente.

Un lugar relevante en las clases, dada la complejidad de los conceptos astronómicos abordados, lo ocupa el material didáctico puesto que su utilización en diversas experiencias completa la adquisición de dichos conceptos al “aprender haciendo”. La participación de técnicos no-docentes del Departamento Taller Mecánico de la FCAG en el proyecto permite, entonces, mejorar el material utilizado en proyectos antecesores y desarrollar modelos experimentales que afiancen los contenidos a desarrollar.

El taller de diseño de la enseñanza completa la propuesta pedagógica y el proceso de doble vía con el objetivo de que los docentes destinatarios implementen la propuesta de enseñanza de un contenido del curso en su contexto específico y frente a sujetos determinados. El taller contiene las etapas de planificación, interacción y reflexión post-actividad que se desarrollan en la modalidad presencial y a distancia. El equipo capacitador acompaña y sigue el desarrollo de cada propuesta de enseñanza de los docentes, en referencia a todos los componentes del diseño y a la coherencia interna del mismo, en especial a la selección y secuenciación de contenidos, de estrategias didácticas y actividades, recursos y medios didácticos. Seguidamente, los docentes implementan su propuesta de enseñanza en sus espacios escolares. En la etapa de reflexión post activa los docentes intercambian experiencias de enseñanza en campo, problematizando diferentes componentes del diseño y la implementación de la propuesta en general, la puesta en común de todas las contribuciones genera propuestas superadoras.

La aprobación del curso se acredita con una asistencia mínima del 85%, la entrega de trabajos desarrollados en las actividades a distancia y la aprobación de una evaluación escrita presencial, cumpliendo los requisitos de la normativa de la Resolución 3817-07, DGCyE.

En referencia a la formación de los extensionistas, se desarrollan diversas estrategias de intervención con el fin de fortalecer sus competencias cognitivas y técnicas, sus competencias sociales y valores éticos.

Durante los primeros meses en el desarrollo del proyecto, los tutores se capacitan en la transformación del saber científico en saber escolar, con el análisis de nociones generales de las teorías de aprendizaje y de las bases de la transposición didáctica.

Las tutorías virtuales son una pieza clave del desarrollo del proceso de enseñanza y de aprendizaje cuando se emplea el aprendizaje combinado. Luego, en los primeros meses del proyecto los extensionistas se capacitan en el manejo del entorno virtual de enseñanza y aprendizaje de la UNLP y en el rol de tutores, en el que se comunican asincrónicamente con los destinatarios del curso para atender y resolver las consultas sobre el manejo del entorno y las dudas sobre los ejercicios planteados en las actividades a distancia.

La estrategia de intervención continúa con el desarrollo de la práctica extensionista en las instancias previa, de ejecución y posterior de cada actividad virtual, en las que cada extensionista trabaja con dos grupos de cinco docentes destinatarios como máximo.

En la instancia previa, en un ateneo el equipo analiza el contenido de cada tema del curso a abordar desde la perspectiva del **conocimiento científico escolar**. Luego se reflexiona sobre los conceptos previos erróneos que poseen los docentes destinatarios sobre dicho contenido y los objetivos de cada ejercicio de la actividad virtual con el fin de revertirlos y, en base a la experiencia adquirida, se examinan las dificultades que puedan presentarse en las resoluciones de cada ejercicio.

Durante la ejecución, las profesoras-investigadoras realizan el seguimiento y acompañamiento de los extensionistas, atendiendo sus comentarios y/o consultas sobre el trabajo de los docentes destinatarios a su cargo, realizando correcciones y/o sugerencias a su desempeño respetando cada estilo personal.

En la etapa posterior, cada extensionista evalúa la producción del grupo a su cargo y, con el aval de las profesoras-investigadoras, realiza su devolución a los miembros del grupo.

RESULTADOS

La indagación de los conocimientos previos de los docentes participantes sobre los contenidos más frecuentes en los diseños curriculares ha evidenciado la circulación de saberes erróneos o ausencia de saberes. Los temas consultados han mostrado a) que el 60% de los docentes pensaba que las estaciones se producen por la distancia de la Tierra al Sol y el 16% no lo sabe; b) que el 53% creía que la Luna se observa sólo de noche (De Biasi, Orellana et al 2011, De Biasi y Orellana 2012, 2013, De Biasi et al 2015), c) que la mayoría de los docentes conocía el hecho de que Plutón es un planeta enano pero no comprendían el por qué; d) que tampoco sabían discernir y juzgar el grado de confiabilidad de fuentes de información disponibles en internet. Esta situación resulta preocupante en virtud del rol que desempeñan los docentes como agentes multiplicadores del conocimiento.

La comprensión y adquisición de los conceptos correctos y /o completos sobre estos temas se lograron mediante estrategias didácticas empleadas tanto en los encuentros presenciales como en las actividades a distancia. La participación activa en clase, el progreso en la resolución de las actividades a distancia incluyendo el creciente empleo de las TICs y en el manejo de vocabulario específico, el conocimiento de criterios para juzgar tanto los conceptos como los gráficos de los textos escolares y de las fuentes de información en diversos medios y la mejora de la programación y del desarrollo de propuestas de enseñanza de los temas del curso han sido indicadores del progreso alcanzado por los docentes participantes. Los resultados estadísticos han mostrado que entre un 90% y 100% de los docentes han revertido sus conocimientos erróneos sobre los temas astronómicos del diseño curricular - el 95% ha logrado saber que las estaciones se producen por la inclinación del eje de rotación de la Tierra respecto al plano de la órbita terrestre y no por la distancia de la Tierra al Sol, el 100% ha logrado saber que la Luna se observa de día o de noche según sea la fase, el 100% sabe la razón por la que Plutón es un planeta enano, el 100% adquirió criterios

para evaluar las fuentes de información confiables en internet.

El taller de Diseño de la Enseñanza ha permitido que los docentes participantes mejoren la programación e implementen en modalidad taller de un recorte de los contenidos del curso en sus espacios escolares. Los temas seleccionados han sido diversos: el contenido Movimientos de la Tierra ha sido trabajado en distintos niveles educativos haciendo uso de las actividades desarrolladas en el curso, el registro de observaciones diurnas y nocturnas a lo largo del año ha sido utilizado con alumnos de Educación Primaria, el software Stellarium con alumnos de Educación Secundaria, Principales características de la Luna ha sido trabajado por 1er y 2do ciclos integrados de Educación Primaria de Adultos y 3er año de Educación Primaria, el contenido "Miembros del Sistema Solar" fue trabajado en el Programa Fines2 de Educación Secundaria de Adultos. En la fase post-activa, a posteriori de las exposiciones con herramientas audiovisuales de las propuestas implementadas, ha surgido producto de la reflexión colectiva que en todos los casos se recuperaron las ideas previas de los alumnos mediante instancias de reflexión y de revisión de hipótesis iniciales propiciando el aprendizaje significativo de los saberes abordados, además de que los docentes pudieron desvincularse de las clases solamente expositivas y aproximarse a otras formas y modalidades posibles de abordar los contenidos.

La instancia de evaluación final ha evidenciado que los docentes participantes logran un alto grado de conocimientos disciplinares y didácticos sobre los contenidos astronómicos del diseño curricular vigente. Estos saberes permiten mejorar la programación e implementación de propuestas de enseñanza concretas de dichos contenidos, de manera tal que el efecto multiplicador del proyecto queda garantizado.

El desempeño de los tutores ha demostrado un alto grado de responsabilidad profesional, ética y social. Los tutores atendieron y resolvieron las consultas y dudas de los destinatarios sobre el manejo del entorno virtual y sobre la resolución de sus actividades a dis-

tancia donde la comunicación asincrónica se desarrolló con fluidez, modos agradables de expresión y respeto al punto de vista de los destinatarios. Se observa que los tutores estuvieron atentos a las dificultades que experimentó su grupo, generando un espacio de confianza y afinidad. Las profesoras-investigadoras realizaron algunas correcciones a los tutores en el modo personal, respetando el estilo personal y su número fue decreciendo a lo largo del curso.

La práctica extensionista del equipo se ve enriquecida con las devoluciones que realizan los docentes destinatarios una vez finalizado el curso ya que, junto con la continua evaluación formativa, mejoran y fortalecen el quehacer del equipo en pos de cumplir los objetivos propuestos. Algunos comentarios de los docentes asistentes a las distintas ediciones del curso:

- “El curso me brindó conocimientos y estrategias. ¡Muchas gracias! ¡Excelente! Revertí muchas dificultades”. Sayana Aranguren.
- “Nunca planifiqué ni enseñé el Sistema Solar a escala. El curso me pareció interesante y productivo tanto en la teoría como en la práctica. Felicitaciones por el interés que entregan en cada clase.” Diana Casalongue.
- “Este curso, sobre todo, me ha brindado estrategias didácticas para poner en práctica”. Bárbara López.
- “Es muy valioso el conocimiento brindado en todos los temas tratados durante el curso, la modalidad taller nos permite probar otras maneras de trabajar y enseñar”. Graciela Ponce de León.
- “Me gustó mucho cómo llevaron todos los contenidos a la parte práctica con experiencias muy didácticas para implementar en el aula, de una forma muy dinámica y poco estructural. ¡Gracias!” Gabriela Dalla Valle.
- “El curso me brindó conocimientos sobre la Astronomía y la enseñanza en nivel primario. Me fue muy satisfactorio participar de las experiencias realizadas y vivenciarlas, para luego utilizarlas como recursos en las Propuestas de Enseñanza”. Mario Carp.
- “El curso hizo amigarme con el Sistema Solar y fortalecer mis conocimientos. Aprendí mucho más de lo que me imaginaba; los recursos utilizados me divirtieron.” Sabrina Tumino.
- “Los temas que conocía muy superficialmente o desconocía eran las fases de la Luna, los eclipses de Sol y de Luna y el Sistema Solar. El curso aclaró mis dudas sobre estos temas y los restantes del diseño curricular, utilicé en mi práctica las estrategias didácticas que se enseñaron cuando enseñé las estaciones, los equinoccios y solsticios. Para el próximo año me siento más organizada, preparada y segura! Me encantó el curso!” María Victoria Córdoba.
- “Adquirí conocimientos y estrategias para enseñar los temas de Astronomía, principalmente los movimientos de la Luna, los eclipses.” Diana R. Gonzalez.
- “Sobre el curso puedo decir que fue muy enriquecedor. No aplicaba los temas en el aula correctamente, y al hacerlo dudaba. Con respecto a las profesoras que llevaron adelante la capacitación, puedo decir que lo hicieron de una forma excelente y ágil, lo que permitió que las alumnas tomemos la confianza suficiente en los temas trabajados.” Silvina Serafini Cabrera.
- “Este curso me parece fabuloso y cada vez me gusta más.” Sonia Zapata.
- “Este año fue la primera vez que me sentí segura al enseñar las estaciones y las fases de la Luna a mis alumnos, ya que antes no me sentía nada segura! Ahora me siento mucho más capacitada para poder explicarles a los chicos los temas, con un fundamento firme! Las clases me encantaron, me pareció todo muy bien organizado, y los temas son los que necesitaba conocer. Además, está buenísimo que podamos saber de dónde podemos obtener información confiable para futuras consultas!” Virginia Polenta.

- “Agradezco a mis profesoras por la calidad tanto profesional como humana.” Hugo Candino.

CONCLUSIONES

Este proyecto contribuye a la alfabetización astronómica en los distritos de la Región Educativa N° 1 (La Plata, Berisso, Ensenada, Cnel. Brandsen, Magdalena y Punta Indio) mediante la capacitación de docentes de niveles Primario, Secundario y modalidad Adultos siguiendo los desafíos señalados por la Organización para la Cooperación Económica y el Desarrollo, y a fortalecer las competencias cognitivas y técnicas, las competencias sociales y los valores éticos de graduados jóvenes y alumnos avanzados. La conformación interdisciplinaria e interclaustró del equipo capacitador garantiza la competencia de excelencia para la difusión y la enseñanza de la Astronomía.

Desde 2011, este proyecto permite a la FCAG ocupar áreas de vacancia no cubiertas por organismos estatales ni privados al desempeñarse como organismo capacitador externo a la DGCyE, contribuyendo a la profesionalización de los docentes de la región. Se afianzan de este modo los vínculos entre la Universidad y la DGCyE -que acreditó el curso con máximo puntaje por calidad- y con la Jefatura de la Región Educativa N° 1 que participa en el proyecto como contraparte y difunde el curso a todos los establecimientos educativos de la región.

El curso ofrece a los docentes un espacio formativo de construcción colectiva con el objeto de “aprender a aprender” y “aprender haciendo” a través de la experimentación de los fenómenos astronómicos, haciendo énfasis en la problematización de situaciones reales donde el equipo capacitador y los docentes destinatarios interactúan en un diálogo reflexivo, siendo el eje de trabajo los conocimientos, las experiencias previas y los intereses de los docentes.

Las acciones del proyecto han logrado que los docentes reviertan ampliamente sus conceptos previos erróneos, adquieran un alto grado de conocimientos disciplinares y didácticos evidenciados en la evaluación final y que las prácticas de la enseñanza desarrolladas en modalidad taller generaran propuestas superadoras.

La participación de graduados y alumnos avanzados en el proyecto los pone en contacto con la sociedad y permite el fortalecimiento de sus competencias cognitivas, técnicas, sociales, y los valores éticos. La dedicación con la que se han desempeñado como tutores del curso demuestra un alto grado de responsabilidad profesional, ética y social, por lo que se cumple el objetivo propuesto.

La experiencia adquirida a través de los sucesivos dictados del curso y la consolidación del equipo del proyecto garantiza la réplica en futuras capacitaciones docentes tanto en la Región Educativa N° 1 como en otras de la provincia de Buenos Aires o del país.

BIBLIOGRAFÍA

- Camino, N 1995: "Ideas previas y cambio conceptual en Astronomía. Un estudio con maestros de primaria sobre el día y la noche, las estaciones y las fases de la Luna", *Enseñanza de las Ciencias*, 13(1), 81-96.
- Camino, N. 1999 "Sobre la didáctica de la astronomía y su inserción en la EGB" en Kaufman, M y Fumagalli, L (comp.): "Enseñar ciencias naturales", Buenos Aires, Paidós.
- Camino, N.(2006):"Génesis y evolución` del concepto de Gravedad. Construcción de una visión del Universo". Tesis de Doctorado de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP.
- Coscarelli, Raquel y otros: "Universidad, extensión, y formación", en *Anuario de investigaciones 2002*, La Plata, Facultad de Periodismo y Comunicación Social, UNLP, 2003, pp. 32-43.
- De Biasi, M.S, Orellana, R.B., Escapil, A., Olai-zola, E. 2015: *Alfabetización en Astronomía de docentes de Educación Primaria, Secundaria y Adultos de la región de La Plata*. IV Jornadas de Enseñanza e Investigación Educativa en el campo de las Ciencias Exactas y Naturales, La Plata, octubre de 2015 **publicado con referato** en las Actas homónimas ISSN 2250-8473.
- De Biasi, M.S. y Orellana, R.B., 2014: *Formación de extensionistas para la capacitación de docentes en Astronomía de los distritos de La Plata, Berisso y Ensenada* **publicación con referato** en el VI Congreso Nacional de Extensión Universitaria, Rosario, septiembre 2014.
- De Biasi, M.S. Orellana, R.B., 2013 *Alfabetización en Astronomía de docentes de Educación Primaria y de Educación Secundaria en La Plata* XIV Latin American Regional IAU Meeting, Florianópolis, Brasil, noviembre 2013.
- De Biasi, M.S. Orellana, R.B., 2012, *Capacitación a docentes de nivel primario y secundario de La Plata en temas de Astronomía*, V Congreso Nacional de Extensión Universitaria, Córdoba, septiembre 2012 en Revista de Extensión de la UNC 2012 Número 2 Vol 2.

- De Biasi, M.S. Orellana, R.B., Giorgi E.E., Paiz, L.G., Rizzo, L. Vazzano M.M, 2011, *Contribución a la alfabetización científica en Astronomía para docentes del distrito La Plata*, XI Congreso Iberoamericano de Extensión Universitaria, evento internacional, Santa Fe, Argentina, noviembre 2011,ISBN: 978-987-657-706-9 <http://www.unl.edu.ar/iberoextension/#poderencias-posters>
- De Manuel J. 1995 “¿Por qué hay veranos e inviernos?” *Enseñanza de las Ciencias*, 13(1), 227-236
- Diseño Curricular de Educación Primaria | Marco General
- Diseño Curricular para la Educación Primaria, Dirección General de Cultura y Educación, provincia de Buenos Aires.
- Documento Secretaría de Extensión Universitaria, Universidad Nacional de La Plata 17/5/2011 http://www.unlp.edu.ar/articulo/2008/4/10/extension_apertura_institucional
- Fernández Nistal, M T. Peña Boone, S.H. 2007 “Concepciones de maestros de primaria sobre el día y la noche y las estaciones del año” *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol XXXVII, Núm 3-4, 189-220
- Fernández Nistal, M T. Peña Boone, S.H.2008 “Concepciones de maestros de primaria sobre el planeta Tierra y la gravedad” *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Vol 10, Núm 2, 2008, 1-25
- Gangui, A., Iglesias, M.C., Quinteros, C.P. 2010, Indagación llevada a cabo con docentes de primaria en formación sobre temas básicos de Astronomía, *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias* Vol. 9, Nº 2, 467-486 (2010)
- González M.L., Knopoff P.A., Vilche E.A et al 2012 “La formación en competencias en alumnos de Ingeniería a través de la práctica de la Extensión Universitaria” *INGENERARE* 26 - 2012 / 45
- Kriner, A. 2004, “Las fases de la Luna, ¿cómo y cuándo enseñarlas?” *Ciência & Educação*, v. 10, n. 1, p. 111-120
- Lanciano, N y Camino N.:”Del ángulo de la geometría a los ángulos en el cielo”, *Enseñanza de las Ciencias* 1989, 7(2), 173-182

- Lanciano, N: "Ver y hablar como Tolomeo y pensar como Copérnico", *Enseñanza de las Ciencias* 2008, 26(1), 69-82
- Starakis, J, Halkia, K. Primary school student`s ideas concerning the apparent movement of the Moon" *Astronomy Education review*, 2010 AER 9, 0101109-1, 10.3847/AER2010007
- Taborda P.E. 2010 "La formación académica del estudiante extensionista desde el diseño curricular", *Revista Electrónica sobre Extensión Universitaria N° 1*, La Plata, Facultad de Periodismo y Comunicación Social, UNLP, 2010, www.perio.unlp.edu.ar/extensionenred
- Vega Navarro, A. 2007 "Ideas, conocimientos y teorías de niños y adultos sobre las relaciones Sol-Tierra-Luna, estado actual de las investigaciones" *Revista de Educación* 342 475-500.
- Weissmann, H.: "Qué enseñan los maestros cuando enseñan ciencias naturales y qué dicen querer enseñar" en Weissmann, H. (comp.): "Didáctica de las ciencias naturales", Buenos Aires, Paidós, 1993.

Extensionistas, una propuesta de formación

*Sabrina Botto Dell' Agnese
Mariana Carrazzoni
Jimena Espinoza*

Facultad de Periodismo y Comunicación Social Universidad Nacional de La Plata

RESUMEN

Es innegable que, en los últimos doce años, el desarrollo de las acciones de extensión universitaria cobró un fuerte impulso en la mayoría de las universidades nacionales de la Argentina. Este crecimiento se debió, en gran medida, a las modificaciones implementadas en las políticas universitarias como resultado de las transformaciones en materia educativa llevadas a cabo por el gobierno de Néstor y Cristina Kirchner.

En lo atinente a las políticas de extensión universitaria, estos cambios estuvieron asociados a un fomento e incentivo de la actividad, a partir del incremento de los fondos presupuestarios destinados a tales fines, históricamente deficitarios en relación a la investigación y la docencia, funciones centrales de la universidad pública argentina. La creación del Programa Nacional de Voluntariado Universitario, del Premio Presidencial a las Prácticas Solidarias, como así también las convocatorias sucesivas a presentación de proyectos de extensión incrementaron exponencialmente la participación de estudiantes y profesores en el territorio.

Sin embargo, se advierte una dificultad en torno a la ausencia de espacios de formación destinados a los actores institucionales de la universidad que participan activamente de propuestas académicas vinculadas a la comunidad.

En esta línea, surge la iniciativa de diseñar un área de formación y capacitación en extensión universitaria, cuyas acciones estén destinadas a estudiantes, docentes, trabajadores no docentes y graduados de nuestra Facultad de Periodismo y Comunicación Social (UNLP) que permita mantener un diálogo e intercambio con pares de otras facultades de la universidad.

El área define los siguientes objetivos:

- Generar un espacio de formación y capacitación en extensión universitaria del que participen los claustros universitarios.
- Promover la participación de docentes, graduados, estudiantes y trabajadores no docentes en prácticas extensionistas.
- Profundizar la reflexión acerca de la función social de la universidad.
- Aportar herramientas que posibiliten la producción de proyectos de extensión universitaria.
- Fortalecer la comunicación del trabajo extensionista que se realiza en el seno de la unidad académica.
- Profundizar el trabajo interclaustrero.
- Revisar las diversas nociones vinculadas a la extensión universitaria y las prácticas que de ellas subyacen.
- Producir materiales comunicativo-educativos.

El presente artículo se propone dar cuenta de las acciones llevadas adelante desde la Facultad de Periodismo y Comunicación Social (FPyCS) de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) en lo atinente a la formación de extensionistas.

EXTENSIONISTAS, UNA PROPUESTA DE FORMACIÓN

En los últimos doce años, el desarrollo de las acciones de extensión universitaria tuvo un fuerte impulso en casi todas las universidades nacionales. Y ello se debió a las políticas en materia educativa implementadas por el entonces gobierno nacional y en el crecimiento de los porcentajes del presupuesto de las diversas casas de estudio para encarar proyectos y fortalecer esta función de la universidad pública, hasta entonces relegada.

El fomento e incentivo en la actividad, históricamente deficitarios en relación a la investigación y la docencia, vino acompañado de la generación de vías de financiamiento, tales como la creación del Programa Nacional de Voluntariado Universitario o del Premio Presidencial a las Prácticas Solidarias, como así también las convocatorias sucesivas a presentación de proyectos realizadas por la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). A manera de ejemplo, puede mencionarse que, en este 2016, la UNLP tiene presupuestado más de seis millones de pesos a todas sus actividades de extensión, desde financiación de proyectos hasta centros comunitarios, lo que representa casi un millón de pesos más en comparación al año anterior. Esta apuesta por la extensión, se encuentra en sintonía con el *Plan estratégico 2014-2018*, en el cual se afirma que una de las fortalezas de la UNLP es que «los actores universitarios (docentes, estudiantes, graduados y trabajadores no docentes) participen activamente en distintas acciones, propiciando la cooperación, reconociendo la importancia del trabajo interdisciplinario y favoreciendo la construcción de respuestas dirigidas a la comunidad» (2014: 55).

La Facultad de Periodismo y Comunicación Social (FPyCS) no está ajena a este contexto. Muy por el contrario, posee una vasta tradición en lo que respecta a la gestión de la política de extensión universitaria, considerándola un aspecto prioritario dentro de las funciones de la universidad. Si bien recién en abril de 1995 el Consejo Superior de la Universidad creó la Secretaría de Extensión, en el ámbito de la entonces Escuela Superior de Periodismo y Comunicación Social (1), para incentivar y canalizar todo lo atinente a esta rama de la actividad universitaria, fue desde el 2004 -y de la mano de políticas públicas nacionales para fomentar esta función- que se ha caracterizado por ser unas de las unidades académicas de la UNLP con mayor nivel de participación en la presentación de proyectos y en el impulso de acciones en materia de extensión. Ello dio lugar -y lo sigue dando- a una gran cantidad de equipos de trabajo que fueron adquiriendo experiencias a partir de trabajar en el territorio junto con instituciones públicas y organizaciones de la comunidad. Para dar algunos datos que reflejan esta tradición puede mencionarse que, sólo en 2015, se subsidiaron 39 proyectos de extensión y voluntariado universitario para ser ejecutados en 2016, los cuales corresponden tanto a las convocatorias de la UNLP como las del Ministerio de Educación de la Nación. Además, se ejecutaron 53 proyectos correspondientes a propuestas aprobadas el año anterior.

Desde la Unidad Académica se trabaja en el impulso de una política de extensión que tenga en cuenta, no sólo las intervenciones formales enmarcadas en las diversas convocatorias de proyectos, sino que priorice el diálogo y la articulación con las actividades de docencia e investigación, desde una mirada estratégica que viabilice una relación de retroalimentación que contribuya a un trabajo conjunto. A su vez, que entienda la práctica de extensión como un vínculo comunicativo/educativo e intercultural, que pueda comprenderla como un trabajo integral y no como acciones aisladas que sólo respondan a objetivos particulares y cortoplacistas. En esta línea, y desde una mirada estratégica, se trabaja desde diversas áreas específicas, con objetivos y metas particulares, pero de manera integral y conjunta,

promoviendo mecanismos de engranaje entre las diferentes acciones.

Desde la Facultad se piensa a la extensión con una mirada que se diferencia de las nociones tradicionales fundantes de esta práctica, las cuales partían de afirmar que la universidad, representada en sus docentes y alumnos, se acercaba al resto de la comunidad que no tenía la posibilidad de acceso a ella a los fines de «llevar» o de «brindar» determinado conocimiento a la clases populares, contribuyendo así a compensar las desigualdades sociales y de acceso a la educación. Estas apreciaciones tenían el sentido de tutelaje cultural, que implicaba pensarla como uno de los mecanismos para reafirmar la posición de elite de los universitarios para dirigir el orden social, es decir, partían de un enfoque meramente difusionista.

Si bien aún no existe una definición única y exclusiva acerca del propio concepto de extensión sino que conviven diversas miradas (paternalista, como servicios a terceros, como encuentros de saberes, etc.), lo cierto es que desde nuestra unidad académica abordamos una concepción que entiende que la universidad -como institución del Estado- debe ser democrática, libre y gratuita para cualquier habitante del país, sin que esto conlleve una única manera de pensar el acceso e incorporación a ella. Y como bien sintetiza Juan Manuel Medina, el desafío de la Extensión es sin dudas «hacer una Universidad amplia, en donde no solamente puedan acceder la comunidad universitaria en sus distintos claustros, sino también cada uno de los actores, y esforzarnos para que los sectores que hoy no acceden a la Universidad puedan estar y tengan derecho» (2014: 20-21).

En otras palabras, no cree en una universidad que asume como rasgo fundante de su existencia priorizar las funciones de investigación y docencia para organizar y fortalecer su desarrollo y el de quienes la integran, para entonces disponer la función de extensión a los fines de «dar respuesta y/o soluciones» a los problemas de un sector de la comunidad que no tiene acceso a la educación universitaria. Justamente, plantea que es transversal y vinculante a las restantes funciones y, por dicha razón, resulta fundamental entender

estos tres pilares desde una mirada dialógica, comprendiendo que se nutren entre sí pero, a la vez, son imposibles de visualizar de manera desligada de la comunidad de la cual es parte.

Así, se asume a la extensión como una de las responsabilidades que tiene la institución universitaria, pero concebida como una práctica social desde la cual se genera sentido a partir del reconocimiento e interacción con el otro, hay una co-construcción de conocimientos en territorios concretos con diversos actores buscando un desarrollo integral. Desde esta representación, se piensa en un espacio institucional que diseña y ejecuta políticas de extensión, nombrado como «Secretaría de Extensión», omitiendo la palabra «universitaria». Esta decisión, implica reconocer una tradición histórica dentro de la UNLP pero, a la vez, asienta una posición respecto a que esa «extensión» no está entendida solamente desde el reconocimiento del saber universitario/académico, sino del encuentro del saber colectivo en y con el otro. Interviene desde una perspectiva que mira a la extensión como una práctica en la que se produce un encuentro, un diálogo, un momento comunicacional entre diferentes actores sociales de la comunidad: la universidad, las organizaciones, los barrios, las instituciones públicas, las privadas, etc.

El área de formación en la FPyCS

Planteado el contexto y el concepto desde el cual la facultad considera a la extensión, resulta claro que la formación de extensionistas se asume como un eje clave y trascendental. Atraviesa toda su política de gestión y propicia crear un espacio de formación y capacitación en extensión universitaria para los distintos claustros universitarios (docente, no docente, graduados y estudiantes) entendiendo que debe ahondarse en reducir el desconocimiento de la función que todavía muchos poseen, además de promover su participación en los diversos proyectos y acciones que se ejecutan. Asimismo, se profundiza la reflexión acerca de la función social de la extensión y una revisión de las nociones vinculadas a extensión universitaria y

las prácticas que de ella subyacen. En todos los casos, se utilizan las herramientas y saberes que nuestras carreras brindan, por lo que se producen materiales comunicativos-educativos en diversos soportes.

A partir del crecimiento del presupuesto destinado a la función de extensión, el número de actores universitarios que participan de este tipo de acciones se amplió, lo que trajo consigo una demanda de espacios de formación. A ello, se sumó que la reforma del Estatuto de la Universidad en 2008 le otorgó voz y voto los trabajadores no docentes en sus consejos directivos, los que se interesaron en conocer más profundamente la función para poder ejercer sus cargos.

Por su parte, al haberse incorporado como tema de agenda de la Red Nacional de Extensión Universitaria (REXUNI) la curriculización de la extensión y a jerarquizarse esta función, los docentes también se volcaron a participar más activamente.

Decididos a la puesta en acción de la formación extensionista, la FPyCS, a través de la Secretaría de Extensión, creó un espacio formativo «para cubrir un área de vacancia en las actividades extensionistas, que tenía que ver con la ausencia de instancias de formación destinados a los actores institucionales de la universidad que participan activamente de las propuestas académicas vinculadas a la comunidad» (www.perio.unlp.edu.ar/node/57). Ese fue el punto de partida del Área de Iniciación en Formación y Capacitación en Extensión universitaria, cuyas acciones están destinadas a estudiantes, docentes, no docentes y graduados de esta unidad académica.

Sin embargo, durante el desarrollo de las primeras experiencias, se hizo necesario reformular la propuesta y ampliar los alcances de estos procesos de formación, ya que existían otros actores que se encontraban por fuera del entramado institucional que participaban activamente a través de la vinculación de sus organizaciones de origen. De esta manera, impulsados por la demanda de la propia comunidad, se pusieron en marcha diversos cursos de formación destinados a mejorar las aptitudes de sus miembros, ya

sea en comunicación institucional como en la capacitación de lenguajes periodísticos.

En síntesis, puede decirse que en materia de formación de extensionistas se trabaja sobre la base de dos grandes líneas: una destinada a estudiantes, a docentes, a no docentes y a graduados de esta unidad académica; y otra abocada a instituciones y/u organizaciones de la comunidad que necesiten capacitación para sus equipos de trabajo.

Algunas acciones concretas de capacitación

En función de todo lo hasta aquí comentado, se tomó la decisión de implementar diversas estrategias y metodologías que tuvieron como fin la formación integral de todos aquellos interesados, promoviendo reuniones con equipos extensionistas y difundiendo los productos surgidos de sus propias sistematizaciones, como también la realización de talleres, jornadas y capacitaciones destinadas a los diversos claustros.

Así, se fijaron cuatro jornadas anuales de capacitación y dos proyectos de voluntariado universitario para trabajar de manera exclusiva la temática con la comunidad, además de dos ciclos de talleres, cursos y capacitaciones con actores extrauniversitarios.

A manera de ejemplo, puede mencionarse que, entre 2013 y 2016, se desarrollaron diversas jornadas-taller para la elaboración de proyectos, con el fin de brindar las herramientas necesarias para gestionar, para inscribir y para coordinar propuestas extensionistas. Con el mismo objetivo, se produjeron tutoriales y videos explicativos para mejorar los procesos de inscripción. También, se realizó la capacitación «Aportes de la comunicación digital para la gestión de acciones de extensión», la puesta en marcha del proyecto de formación en extensión destinado a estudiantes del nivel secundario, las Jornadas de Capacitación Técnico Administrativa para Proyectos de Extensión y Voluntariado y capacitaciones en comunicación digital y, en 2015, el Taller «Aportes para la Producción de Proyectos de Comunicación y Deporte» entre otros.

En otro orden de cosas, a partir de la creación de este espacio, se produjeron numerosas producciones que acompañan a las políticas públicas nacionales que el Estado puso en ejecución. Se llevaron adelante intervenciones en diálogo con los sindicatos de la Universidad Nacional de La Plata, de la mano de capacitaciones a docentes mediante el convenio de la UNLP con la Asociación Docentes Universitarios de La Plata (ADULP) y con trabajadores no docentes a partir de un convenio firmado con la Asociación de Trabajadores No Docentes de la Universidad Nacional de La Plata (ATULP). Asimismo, durante dos años consecutivos, se trabajó con la Universidad Nacional de la Patagonia Austral (UNPA) en la formación en extensión de estudiantes de las unidades académicas que dependen de esa casa de estudios.

Por otra parte, se abrió un canal de la Secretaría en YouTube, con el objetivo de visibilizar las producciones de los diferentes espacios de extensión de la Facultad, los materiales comunicacionales/educativos producidos en el marco de diversas capacitaciones y en el cual se publicaron producciones audiovisuales realizadas por distintos equipos que gestionan proyectos de extensión y voluntariado, aquellos que llevan adelante actividades en Centros de Extensión y las cátedras libres. De este modo, se volvió un soporte o canal de apoyo para las capacitaciones y encuentros de formación.

Finalmente, se creó la publicación académica *Extensión en Red*. Editada por primera vez en 2011, la revista electrónica tiene como fin promover la participación de los estudiantes en este tipo de prácticas, revisar las nociones vinculadas a la extensión y las prácticas que de ellas subyacen, aportar herramientas que posibiliten la producción de proyectos y fortalecer la comunicación del trabajo extensionista. La publicación -de periodicidad anual y con sistema de referato- cuenta con distintas secciones y admite la presentación para su publicación de artículos, informes de proyectos y programas de extensión, voluntariado y centros de estudios.

MIRADA HACIA EL FUTURO

Pensando en lo venidero, desde la FPyCS ya se está trabajando en proyectos tendientes a seguir profundizando en la formación de extensionistas. En primer lugar, se encuentra en proceso de edición un manual escrito por el equipo de extensión/producción *Entrelazar Saberes* acerca de la Extensión Universitaria, sobre cómo diseñar y gestionar propuestas extensionistas. Este producto tiene la particularidad de poseer un doble valor: por un lado, fomentar que sean integrantes de un equipo compuesto por graduados, docentes, estudiantes y tesistas quienes se aboquen a su escritura y, a su vez, realizar un producto que brinde las herramientas necesarias y contribuya a la formación y capacitación de todos aquellos que deseen llevar adelante propuestas en materia de extensión.

Asimismo, desde la Secretaría de Extensión de la Facultad ya se encuentran en marcha acciones en el marco del Programa Políticas Públicas y acciones de extensión y en las áreas de producción, como así también de sistematización de experiencias, que retroalimentan la función de enseñanza y generan nuevas preguntas que hemos retomado en proyectos de investigación acreditados por el Programa de Incentivos a la Investigación.

Con la firme convicción de que la extensión es una función central, y más aún en estos tiempos que corren, seguiremos apostando por la formación de extensionistas, para seguir fortaleciendo una red participativa donde docentes, estudiantes, graduados, tesistas, no docentes y organizaciones realicemos un encuentro de saberes con la comunidad y construyamos desde el reconocimiento del y con el otro.

Notas

(1) La Facultad de Periodismo y Comunicación Social recién logró el pase a Facultad en 1994 por resolución del Consejo Superior de la UNLP. Hasta entonces, era la Escuela Superior de Periodismo.

BIBLIOGRAFÍA

- MEDINA, J.M. (2014). *La Universidad en diálogo con la Comunidad. Construyendo una Institución en contexto. Conferencias y Debates del VI Congreso Nacional de Extensión Universitaria, II Jornadas de Extensión de AUGM, I Jornadas de Extensión de Latinoamérica y Caribe*. Rosario, Santa Fe, Argentina. [en línea] Recuperado de <<http://www.unreditora.unr.edu.ar/wp-content/uploads/2013/02/PUBLICACION-CONGRESO-C5-ULTIMA-EDICION.pdf>>
- UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA (2008). *Estatuto* [en línea] Recuperado de <http://www.unlp.edu.ar/uploads/docs/estatuto_2008_final.pdf>
- _____ (2014). *Plan estratégico de gestión 2014-2018* [en línea] Recuperado de http://www.unlp.edu.ar/uploads/docs/plan_estrategico_2014_2018.pdf

Internado lingüístico como estrategia de mantenimiento del mapuzungun

Lorena Cañuqueo

UNRN

Simona Mayo

Centro de Estudios Interculturales e Indígenas

Pablo Camilo Cañumil

Curso de idioma Mapuche Ngütrümküley mapuzungun

Marisa Malvestitti

UNRN

RESUMEN

En este trabajo nos proponemos examinar el Internado Lingüístico “Nimituaiñ mapuzungun” (Levantaremos el mapudungun) como caso de intervención sobre la lengua mapuche y su enseñanza. Esta iniciativa, desarrollada en octubre de 2015 como curso de extensión de la Universidad Nacional de Río Negro (Res. N° 575/15), vinculó al colectivo de enseñanza Kom kim mapudunguaiñ waria mew (Todos aprenderemos mapudungun en la ciudad) de Ngulumapu (Chile) con distintos actores que en la región patagónica de Puelmapu (territorio al este de los Andes) se han abocado en la última década a la enseñanza-aprendizaje del mapuzungun como segunda lengua en ámbitos formales y no formales.

En esta línea, en situaciones en que la transmisión intergeneracional se encuentra amenazada, las actividades de inmersión lingüísticas han demostrado ser iniciativas eficaces para revertir el desplazamiento lingüístico. En el caso que presentamos, durante un fin de semana, cerca de treinta participantes de edades diversas (entre 18 y 70 años), y con distintos niveles previos de acercamiento al mapuzungun, desplegaron sus conoci-

tos de la lengua en una serie de prácticas sociales y culturales significativas y pertinentes. Además de las actividades programadas por los educadores que guiaban el internado, se sumaron interacciones en espacios informales que los mismos participantes autogestionaron.

Nuestra presentación tiene como objetivos, por un lado, analizar esta experiencia de enseñanza y revitalización del idioma, como estrategia de transmisión y mantenimiento del idioma emergente de un proceso que vienen desarrollando desde hace siete años aproximadamente distintos colectivos mapuche. Por otro lado, examinar su dimensión de política lingüística planificada desde la propia sociedad mapuche y desarrollada en colaboración con docentes-investigadores de la universidad. El vínculo entre Ngulumapu y Puelmapu surge además a partir de la necesidad de construir un nexo entre los procesos de revitalización y reposicionamiento de la lengua que se llevan en ambos lados de la cordillera con una visión amplia de nación Mapuche. En estos términos, la iniciativa buscó también profundizar los lazos entre las organizaciones mapuche con distintas identidades territoriales.

Esta acción se vincula con otros proyectos de extensión e investigación realizados en la sede Andina de la Universidad Nacional de Río Negro sobre interculturalidad en la región y situación histórica y actual de las comunidades mapuche, en los que participan actores mapuche y no mapuche. Así, la experiencia aporta una instancia de profundización al proceso de revitalización del mapudungun que, progresivamente, ha empezado a dar frutos en la comunidad mapuche urbana y rural de Bariloche y ha contribuido al diseño de futuras políticas lingüísticas desde la universidad en relación con las lenguas originarias.

INTRODUCCIÓN

Debido a distintos procesos socio-económicos e históricos, durante el siglo XX el mapuzungun ha atravesado un proceso de desplazamiento lingüístico en favor del español. El desuso del idioma como primera lengua (L1) en la socialización de los niños conllevó, por un lado, una notable disminución del número de hablantes en parajes, pueblos y ciudades de la provincia de Río Negro, y del territorio mapuche en general. De esta manera, el empleo de la lengua se fue limitando cada vez más a ámbitos rituales e intraétnicos. Sin embargo, en los últimos años comenzó a vislumbrarse una nueva situación ante la emergencia de nuevos colectivos de hablantes y aprendientes de la lengua que viene siendo acompañada por legislación nacional y provincial orientada a la interculturalidad.

En este contexto, con el propósito de revertir esa situación e incrementar el número de hablantes, desde las comunidades y organizaciones mapuche y con el apoyo de distintas instituciones académicas y sociales, se realizaron y realizan cursos de aprendizaje del mapuzungun. Se destaca por un lado, como pionero y por su continuidad a lo largo del tiempo, la Cátedra Libre de Cultura e Idioma Mapuche desarrollada en la Universidad Nacional del Comahue en Fiske Menuco y Neuquén. Además, desde la Universidad Nacional de Río Negro se ha desarrollado en 2010 en Viedma un taller lingüístico, así

como posteriormente otros más breves consumados en el marco de diferentes proyectos de extensión de la Sede Andina.

Por otro lado, desde enfoques autónomos de enseñanza y transmisión de la lengua, en Bariloche se han generado desde la década de 1990 cursos y talleres de mapuzungun gestionados por hablantes mapuche. Entre ellos se destaca actualmente, el curso de idioma Mapuche “Ngütrümküley mapuzungun” (Está llamando el mapuzungun), coordinado por Pablo Cañumil y los talleres coordinados por Claudio Raile y Yanina Llancaqueo destinado a niños, denominados “Pu Pichikeche Choike”, en el barrio El Frutillar y en Los Coihues.

Los cursos que se han venido desarrollando constituyen antecedentes importantes y, de hecho, han posibilitado a una serie de neohablantes a acceder a competencias básicas en la lengua. Sin embargo, estas cobran sentido y se fortalecen al desplegarse en prácticas comunicativas significativas y contextualizadas. Partiendo de este diagnóstico, un equipo conformado por estudiantes y docentes vinculados a la enseñanza-aprendizaje del mapuzungun propusimos llevar adelante un internado lingüístico que favoreciera la inmersión lingüística de hablantes con diferentes competencias. Para ello, se contactó al Equipo “Kom kim mapudunguain waria mew”, proveniente de Santiago de Chile y liderado por el educador tradicional Héctor Mariano, que cuenta con una vasta experiencia en la realización de talleres en distintos espacios y con personas de diferentes edades en esa ciudad (Mariano *et. al.* 2009, 2013). Este colectivo, al igual que las iniciativas autónomas anteriormente mencionadas, surge desde las propias necesidades lingüísticas de un grupo de personas mapuche y no mapuche provenientes de un espacio urbano que comienzan a desarrollar cursos y materiales para la enseñanza, los que se difundieron también en Puelmapu.

En términos generales, las experiencias educativas en la modalidad de inmersión constituyen un paso fundamental en la construcción de políticas de formación de recursos para la enseñanza del mapuzungun en espacios formales, no formales y autónomos.

Asimismo, se orientan hacia la inclusión mediante el reconocimiento y el ejercicio de derechos lingüísticos. En este sentido, constituyen instanciaciones de políticas lingüísticas, en tanto decisiones tomadas conscientemente con relación al uso público de la lengua (Bein 2008), y atañen particularmente a la planificación de la adquisición, al proporcionar oportunidades concretas de aprender (Cooper 1997).

Este internado lingüístico, auspiciado por la Resolución UNRN N° 575/15 y apoyado económicamente por esta institución, se desarrolló durante tres días entre octubre y noviembre de 2015 en la escuela hogar del paraje Pichileufu, situada a 60 km de Bariloche. Tuvo alcance regional, ya que contó con la participación de una treintena de agentes culturales mapuche y no mapuche que han venido realizando experiencias de enseñanza-aprendizaje del idioma en Río Negro, Chubut y Ngulumapu, y, en términos de Calvet (1999), comportó una intervención “en vivo”, diseñada y desarrollada fundamentalmente por los propios hablantes y aprendientes.

Son objetivos generales de esta ponencia:

- Analizar esta experiencia de enseñanza y revitalización del idioma planificada desde la sociedad mapuche y desarrollada en colaboración con docentes-investigadores de la universidad.
- Examinar su dimensión de política lingüística.

Como objetivos específicos, nos proponemos:

- Exponer las estrategias pedagógicas de esta instancia de inmersión lingüística.
- Contextualizarla en procesos que vienen desarrollando distintos colectivos mapuche en la última década.
- Dar cuenta de los entramados de la transmisión de conocimiento lingüístico-cultural en un contexto de diversidad etaria, territorial e identitaria (mapuche y no mapuche).

LA METODOLOGÍA DE LA INMERSIÓN LINGÜÍSTICA

La propuesta de formación intensiva en mapuzungun aquí presentada está basada en el método de inmersión total. El mismo se aplica desde la década de 1960 en la enseñanza de segundas lenguas (L2), y ha sido particularmente exitoso en procesos de revitalización de lenguas de comunidad, como el euskera (en el País Vasco y en la Argentina, donde aportó además a formar profesores de la lengua), el francés en Canadá, el catalán o el gallego en las Comunidades Autónomas, el maorí en Nueva Zelanda o el maya en Guatemala (en estos dos últimos casos sobre todo mediante el modelo “nido de lengua” orientado a niños) (Fishman 1991; Grenoble y Whaley 2006, entre otros).

Los programas de inmersión abordan la adquisición de una L2 desde una perspectiva comunicativa en las que predomina la negociación de los contenidos en la interacción de hablantes nativos y neo-hablantes. Cabe distinguir diferentes tipos de programas de inmersión, según esta se realice de modo total, es decir, que la L2 pasa a ser la que predomina en las interacciones entre educadores y aprendientes, intentando, en la medida de lo posible, no utilizar la L1; o bien parcial, cuando los espacios de uso comunicativo de la L2 son más restringidos a ciertos segmentos de los encuentros. Por otro lado, también pueden diferenciarse en tanto constituyen instancias de educación formal o escolarizada, o bien se proponen en contextos de mayor autonomía, complementando, por ejemplo, los cursos formales o bien otros espacios de aprendizaje por interacción uno a uno entre un hablante fluido y un aprendiente.

Todos los participantes inscritos en un programa de inmersión se comprometen a expresarse y comunicarse en la lengua cuya competencia desean incrementar. En una primera etapa se centra en la comprensión de los mensajes antes que en la producción. Por ello la lengua se presenta contextualizada, en dominios de uso propios del entorno cultural, de manera que el método le permita al aprendiente incorporarla en distintas

situaciones comunicativas en las que cada uno utilizará los recursos lingüísticos de su repertorio. Por otro lado, los expertos coinciden en afirmar que para que estos programas tengan éxito, deben efectuarse de modo voluntario y fomentarse actitudes de respeto hacia ambas lenguas.

Distintas instancias de inmersión lingüística en el mapuzungun han sido ya realizadas a ambos lados de la cordillera. Por ejemplo, desde hace un par de años las profesoras mapuche Jaqueline Caniguan y Celeste Carilao han estado realizando actividades similares de manera autogestionada en el territorio lafkenche en la Región de la Araucanía (Cayunqueo 2013). Asimismo, el equipo “Kom kim mapudunguaiñ waria mew” llevó a cabo una exitosa experiencia similar en el año 2012, mediante la realización de un internado lingüístico en la comunidad Curaco Ranquil, comuna de Galvarino, en el cual participaron 6 hablantes y 12 neohablantes, quienes se trasladaron desde la capital chilena hasta el corazón del territorio mapuche a desenvolverse en un espacio de habla mapuche constante (Vergara y Salazar 2013). También la FEMAE (Federación Mapuche de Estudiantes) viene realizando hace tres años, en verano y en invierno, internados lingüísticos de distintos niveles de competencia de mapudungun en la región de La Araucanía, principalmente. En nuestra ciudad, se registran antecedentes promovidos por integrantes de la Ruka Mapuche Furilofche en el año 2007 dictado por Lucas Curapil y Elisa Tripailaf (de la Cátedra Libre de Idioma y Cultura Mapuche antes mencionada), y en 2008 y 2009 por Carlos Ancatrutz de la comunidad Ancatrutz (Zaina Yegua, Neuquén). Estos encuentros se construyeron de modo autogestionado y a los mismos asistieron entre 6 y 8 neohablantes, algunos de los cuales hoy día son referentes del habla en mapuzungun en la localidad.

ACTIVIDADES Y ESTRATEGIAS EN EL INTERNADO

Como se mencionó más arriba, esta propuesta de formación intensiva apeló a un modelo vivencial en el que se empleó el mapuzungun de modo continuo, en actividades cotidianas y culturalmente pertinentes.

Los participantes convivieron en la escuela hogar rural mencionada, que contó con las comodidades necesarias para la estadía, así como la posibilidad de vinculación con los pobladores de la zona en la realización de las actividades propuestas.

La metodología comprendió actividades guiadas por las docentes a cargo del curso, en las que participaron conjuntamente los aprendientes y los hablantes de mapuzungun invitados. Se propiciaron espacios para la interacción en torno a actividades concretas y diversas, y a la performance de distintos géneros de habla y arte verbal mapuche. Se realizaron reconocimientos de elementos del entorno natural; ejecución de bailes y juegos tradicionales; prácticas comunicativas en base a distintos géneros discursivos orales (*epew*, *konew*, *ülkantun*, *ngütram*, *pentukun* - cuentos, adivinanzas, canciones, relatos, presentación y saludos) y rituales (*llellipun*, rogativa que fue realizada al amanecer junto al río).

En el curso prevaleció la oralidad, y como complemento, se contó con otros materiales de apoyo escritos (textos literarios en lengua, diccionarios, etc.) a disposición de los participantes. Por otro lado, además de las actividades programadas por el equipo para desarrollar de manera secuencial, se fueron generando otras – preparación de alimentos, juegos de hilos, etc.- sugeridas y recreadas por los participantes en el encuentro.

El internado posibilitó la trasmisión de conocimiento lingüístico-cultural en un contexto de diversidad etaria, territorial e identitaria. La interacción entre participantes de la zona Andina, Línea Sur, Viedma y de Esquel en Chubut, así como de Santiago, Osorno y otras localidades trasandinas robusteció el tejido social mapuche a partir de la enseñanza y recuperación del idioma. Por otro lado,

la participación de hablantes adultos mayores con alto grado de fluidez, permitió a los jóvenes aprendientes ser testigos de las interacciones comunicativas entre ellos, y acceder a diversos modos de nombrar, por ejemplo, la flora, en base a los entornos ecológicos y las variedades dialectales. A la vez, los participantes con distintas competencias tuvieron ocasión de entamar sus enunciados de manera colaborativa en las actividades programadas y las conversaciones posteriores y charlas de fogón.

Como mecanismo de evaluación del internado, se realizó una consulta escrita a los estudiantes donde se les hicieron dos preguntas: 1) ¿En qué te ayudó el internado lingüístico? y 2) ¿De qué forma crees que puedes prepararte mejor para participar en un internado lingüístico? Los participantes respondieron individualmente y se recopilaron sus escritos como registro para, en una próxima actividad, poder mejorar los elementos que fallaron o que podrían haber funcionado mejor y recibir sus opiniones y sugerencias.

Como elementos facilitadores y fortalezas, pueden destacarse:

- La integración de experiencias previas en enseñanza de parte de organizaciones mapuche y la reflexión sobre la lengua de los miembros del equipo coordinador, integrado por miembros de ambos lados del territorio mapuche.
- La presencia de *kimche* (sabios) mapuche con conocimiento distintas variedades de mapuzungun abiertos a la transmisión de distintos saberes.
- El compromiso de los participantes para comunicarse en la lengua.
- El conocimiento previo de la lengua otorgado por los cursos de mapuzungun y la convivencia que posibilitaron interacciones continuas entre todos los participantes.
- Los diversos niveles de competencia lingüística de los participantes, que se resignificaron generando estructuras de apoyo entre aprendientes y puentes de aprendizaje.

- Evaluamos como obstáculos o aspectos que en una próxima instancia deberían revisarse:
- Que la logística no esté centralizada en pocos participantes.
- Lograr convocar más hablantes nativos de la lengua para ser capaces de recibir más aprendientes.
- Equilibrar los momentos de escucha y de producción, y planificar más espacios de distensión para los neohablantes donde sean capaces de comunicarse libremente en la lengua.
- Mayor preparación previa, tanto entre los kimche y el equipo coordinador (que se dificultó por las distancias), como por parte de los participantes (entrega previa de materiales prediseñados para compartir en el espacio intensivo).

RESULTADOS

Los efectos de este “hacer” política lingüística que significó el internado implicaron:

- Fortalecimiento de habilidades comunicativas en mapuzungun.
- Incremento de la competencia cultural e integración de saberes tradicionales y vivencias actuales.
- Familiarización con el método de inmersión, para replicarlo.
- Profundización del proceso de reposicionamiento del mapuzungun, a nivel local y desde los vínculos entre equipos y organizaciones Mapuche en Puelmapu y Ngulumapu.

El internado lingüístico representó una experiencia de hermandad del pueblo Mapuche y no mapuche y se logró confluir en un territorio de reaprendizaje, de reapropiación de la lengua y de trabajo de revitalización transfronterizo. Los educadores mapuche realizaron una intervención político lingüística local en tanto se configuró como acciones sobre la lengua, su uso y transmisión que pueden lle-

vase a cabo por diversos actores y colectivos, y que pueden ser estudiadas a través de etnografías en las cuales los discursos públicos, por un lado, y las interacciones cara a cara, por otro, son puestos en diálogo y confrontación (Heras y Unamuno 2015). De tal modo, ante la disconformidad con las políticas lingüísticas estatales, son los propios educadores y estudiantes, en este caso, los que llevan una práctica educativo-lingüística que comporta una política lingüística, un quehacer para la revitalización (Castillo 2013). La contribución a la visibilización de las experiencias vigentes se dio también mediante un conversatorio público sobre *Políticas lingüísticas y prácticas en mapuzungun*, organizado por el mismo equipo y realizado en el Centro Cívico de San Carlos de Bariloche el día anterior al inicio de la actividad de inmersión, vinculado con el reconocimiento como municipio intercultural sancionado por Ordenanza N° 2641-CM-15, donde se establece el compromiso de “implementar y fomentar políticas públicas interculturales, en base al respeto, a la cosmovisión, filosofía y conocimiento ancestral mapuche y el mapuzungun”.

CONCLUSIÓN

Con lo expuesto anteriormente, valoramos el internado como un espacio de articulación de distintas experiencias de enseñanza-aprendizaje del idioma, y como el diseño de una política lingüística gestionada “desde abajo”, desde lo micro y lo local, por los educadores y *kimche* mapuche en conjunto con el espacio universitario. En esta línea, además de fortalecer acciones previas de enseñanza, como lo son los talleres de lengua autogestionados en el ámbito regional, constituyó una experiencia innovadora de socialización lingüística y de producción y transmisión intergeneracional de *kimün* (conocimiento). Así, aportó a vivenciar la comunicación en la lengua en performances concretas; a recordar, transmitir y refuncionalizar los conocimientos heredados y logró generar mayor entusiasmo para convertirnos en hablantes fluidos y enseñantes de mapuzungun.

El internado, además, instituyó un antecedente para futuras intervenciones en Río Negro. Quienes participamos en el mismo, desde la universidad y como equipo coordinador, nos proponemos, en el corto plazo, contribuir a generar vínculos entre instancias de enseñanza-aprendizaje del mapuzungun en el territorio y a la reflexión sobre estrategias metodológicas desde perspectivas autónomas e interculturales; a mediano plazo, a la conformación de un espacio sistemático de formación de enseñantes de mapuzungun y al diseño colaborativo de políticas lingüísticas para el mantenimiento y revitalización de las lenguas originarias en la Patagonia.

Desde nuestra perspectiva, la experiencia configura también un aporte al futuro desarrollo de la enseñanza-aprendizaje del mapuzungun en marcos escolarizados. Las políticas de revitalización lingüística pueden amplificarse a partir de la revisión del prestigio otorgado a las lenguas en la escuela. En ese sentido, la incorporación de la interculturalidad como perspectiva y modalidad educativa en la Ley Orgánica de Educación de Río Negro (N° 4819/13), como en los NAP y otros documentos curriculares nacionales, permiten avizorar horizontes más favorables para la integración de habilidades comunicativas en mapuzungun por parte de quienes no la poseen como L1, y colaborar así desde distintas modalidades al mantenimiento de una lengua que es componente ineludible de la identidad de nuestra región.

BIBLIOGRAFÍA

- Bein, Roberto. (2008). "Políticas lingüísticas en la Argentina. Legislación y promoción de lenguas". En <http://www.linguasur.org.ar/publicaciones.php> [consultado 14/08/13].
- Calvet, Louis-Jean. (1997). Las políticas lingüísticas. Buenos Aires: Edicial.
- Castillo, Silvia. (2014). Construcción de la noción de educador tradicional mapuche urbano, desde diferentes perspectivas discursivas. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Santiago, Santiago, Chile.
- Cayuqueo, Pedro. "Jaqueline Caniguan: el idioma de un pueblo es su vehículo para la vida". *Azkintuwe*, 151. En <http://www.mapuexpress.net> [consultado 19/04/2015].
- Cooper, Robert. (1997). *La planificación lingüística y el cambio social*. Madrid: Cambridge University Press.
- Fishman, Joshua. (1991). *Reversing Language Shift. Theoretical and Empirical Foundations of Assistance to threatened Languages*. Clevedon, Philadelphia, Adelaide: Multilingual Matters LTD.
- Grenoble, Lenore y Lindsay Whaley (eds.) (2006) *Saving Languages. An introduction to language revitalization*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Heras, Ana y Unamuno, Virginia (2015). Introducción: Hacia una Mirada Interaccional y Multimodal de las Políticas Públicas Educativas. *Archivos analíticos de políticas educativas* (23), 94, 1-13.
- Mariano, Héctor, Cristian Oyarzo, Felipe Hasler, Andrea Salazar. (2009). *Kom kim mapudunguaiñ waria mew A.1.1*. Santiago de Chile: Lom.
- Mariano, Héctor, Luisa Curin, Felipe Hasler; Enrique Antileo, Andrea Salazar, Arturo Ahumada, Simona Mayo, Cristián Vargas, Katiuska Vega, Felipe Curin y Marjorie Huaiqui. (2013). *Kom kim mapudunguaiñ waria mew A.1.2*. Santiago de Chile: Comunidad de Historia Mapuche.

- Vergara, Alejandra y Andrea Salazar. (2013). “Didáctica de lenguas originarias: la experiencia del internado lingüístico como instrumento para la revitalización de la lengua mapuche”, en Riestra, Dora (comp.) *Terceras Jornadas Internacionales de Investigación y Prácticas en Didáctica de las lenguas y las literaturas*, Bariloche: GEISE. En <http://sites.google.com/site/grupoeise/jornadas> [consultado 08/01/2014].

La extensión universitaria en el mundo de las narrativas transmedia: una nueva forma de construcción de ciudadanía. Ángela Romera Vera, precursora en la UNL

*Lic. Ysabel Tamayo
Dra. María Celia Costa*

Proyecto de Investigación FADU/ UNL

Las narrativas transmedia potencian el campo de la extensión, entendiendo que esta acción de la universidad explora un modo de aproximación de la enseñanza superior a las problemáticas y circunstancias sociales concretas.

El extensionismo es un movimiento que procura abrir la universidad para vincularla con las demandas de la población, ejercitando formas múltiples y originales de construcción de ciudadanía, a partir del diseño de estrategias y actividades extra áulicas.

La producción de mundos transmediales, así como las tecnologías expandidas, representan en la actualidad, una herramienta fundamental para el intercambio dentro del espacio colectivo. El ecosistema complejo de medios facilita hoy las relaciones entre la universidad y el resto de las instituciones sociales, en cuanto a experiencias de producción orientadas a la construcción de espacios de comunicación más democráticos, participativos y colaborativos que apuntalen las transformaciones sociales, culturales y económicas necesarias en orden a un desarrollo sustentable.

Siguiendo a Jenkins y a Tofler, las narraciones transmediales recuperan la implicación, el empoderamiento y la sensación de comunidad en los sujetos, habilitando un cambio social y educativo en marcos conectados para la acción en red. De este modo, los discursos transmediales proyectados desde la univer-

sidad para una acción educativa y social, nos convocan a ejercer una ciudadanía vigilante ante la injusticia.

A lo largo de su historia, la Universidad Nacional del Litoral siempre ha estado abierta al ejercicio pleno de una cultura cívico-política que garantice los derechos del régimen democrático, y al mismo tiempo ha impulsado proyectos precursores en nuevas tecnologías aplicadas a la construcción ciudadana.

Una investigación realizada por Stella Maris Scarciófolo y María Celia Costa, con el material aportado por el Archivo Histórico de la UNL, ha subrayado el papel fundamental que nuestra Universidad del Litoral ha tenido en el desarrollo del movimiento documentalista latinoamericano, como una clara manifestación de su vocación extensionista.

Debe ponerse de relieve que ya en la década de 1940, Ángela Romera Vera, jurista y socióloga argentina, profesora titular de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, difundía en sus cátedras y en su labor de extensión, innovaciones tecnológicas de magnitud como recursos para la enseñanza y la difusión de las ciencias sociales y humanas.

Con el apoyo del entonces rector Dr. Josué Gollán, y junto a un equipo de colaboradores intelectuales y artistas, entre ellos Francisco Ayala y Fernando Birri, introdujo los fotodocumentales, la encuesta y el cine documental

como herramientas didácticas para el claustro y para la organización del Departamento de Extensión Universitaria, que dirigió varios años al frente del Instituto Social. Desde allí concibió también la misión de la radio LT10 como fuente de una interacción dinámica entre la universidad y la comunidad.

En diciembre de 1956 creó el Instituto de Cinematografía, que funcionó como una unidad académica con características muy particulares: fue un centro de formación y producción documental, único en Latinoamérica, especializado en materiales audiovisuales destinados a la educación pública y para circuitos de cine y TV, con el objeto de aportar elementos de conocimiento para superar los problemas comunitarios.

Corrían los años cuarenta y Romera Vera participaba activamente del gobierno de la UNL, junto al rector Josué Gollán. En 1946 gestionó la compra de cámaras, rollos y productos químicos para inaugurar un gabinete fotográfico en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, destinado a ser usado por los estudiantes de su cátedra de Sociología y del Instituto de Investigaciones Jurídico-Políticas para elaborar encuestas sociales. El rector Gollán aprobó el proyecto por resolución.

Romera Vera traía la idea de Canadá. Su interesante vida política y académica la habían puesto en contacto con experiencias extranjeras, entre ellas la del National Film Board creado en 1939 por el gobierno canadiense, gracias a la iniciativa de John Grierson y Norman Mc Laren. Este organismo oficial financió documentales aplicados a la encuesta social y al trabajo de campo, que eran utilizados también por la universidad estatal con fines de investigación y estudio.

Grierson pensaba que el documental realista, con sus calles, ciudades y suburbios pobres, mercados, comercios y fábricas, asumió finalidades para las cuales los propósitos del arte no eran suficientes. El documental es tratamiento creativo de la realidad. Por eso el montaje de secuencias debía incluir comentarios y diálogos.

Por aquellos años se comenzaba a valorar al cine como recurso para las ciencias sociales y humanas. Además, la posibilidad de filmar

los fenómenos sociales iba a favorecer su observación en las aulas y su divulgación, configurando un modelo pedagógico innovador a implementar en la UNL.

La encuesta social junto a los fotodocumentales fueron así un proyecto de cátedra de Romera Vera, a mediados de la década del cuarenta. De este modo, los estudiantes de derecho tenían la posibilidad de efectuar un registro de los problemas sociales, focalizarlos y enmarcarlos teóricamente.

Estas experiencias que incomodaron a algunos sectores se suspenden con la intervención de la Universidad en 1946, y con la renuncia de Romera Vera, quien las retomará con mayor fuerza en 1956 desde el Instituto Social de la UNL, de nuevo a su cargo.

El trabajo de extensión universitaria que Ángela Romera desarrolló con intensidad desde el Instituto Social y su vocación por intervenir en los hechos sociales renovaron las prácticas y la comunicación entre la universidad y la comunidad.

Eran tiempos críticos y las circunstancias políticas atravesaban los claustros con pasión. En ese clima, Romera Vera invita a principios de 1956 a un dilecto ex alumno de derecho a dictar un curso sobre cine documental en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales. Era Fernando Birri, hijo de un escribano de nuestra ciudad, que regresaba de Roma, donde había estudiado cine, iniciando una trayectoria admirable.

El curso tuvo una duración de cuatro días, en donde teoría y práctica reunieron con entusiasmo a muy variados asistentes. Fueron jóvenes músicos, plásticos, escritores, actores, socios de Cine Club y de Foto Club Santa Fe, pero en su mayoría estudiantes secundarios y universitarios, maestros y asistentes sociales. Con el desarrollo del curso y el éxito en la producción de fotodocumentales se afianzó la idea de crear una Escuela o Instituto de cine.

Es así que Ángela Romera como directora del Instituto Social dicta y suscribe la Resolución N° 129 del 19 de diciembre de 1956, Expte. C/2945/56, por la que se crea el Instituto de Cinematografía y se establece su plan de estudio. Poco después, ratificando lo resuelto el rector Gollán designa al director propuesto,

Fernando Birri. El Instituto de Cine funcionará bajo la dependencia del Instituto Social de la Universidad.

Fue ésta una unidad académica con características particulares, por la metodología que implementó: estar en la calle, ponerse frente a la realidad con una cámara y documentarla mostrando el subdesarrollo. Explicaba Fernando Birri: *“No se trataba de hacer cine neorealista en la Argentina pero sí hacer entender -y sobre todo hacer sentir- hasta qué punto es necesario que (...) se afiance en la realidad de las imágenes (...) la realidad de nuestra región, de nuestra nación, de los temas y los problemas que por ser regionales son también nacionales y en todos los casos urgentemente humanos”*.

El instituto de Cine de la UNL fue un centro de formación y producción documental, único en su género en Latinoamérica; contó con estructuras técnicas y humanas para realizar materiales audiovisuales en blanco y negro o color, en 16 y 35 mm, destinados a la educación pública y para circuitos de cine y TV. Contó con el asesoramiento de otros Institutos y Departamentos de la UNL, sobre todo en los temas económicos, habitacionales y de salud. Con su Instituto la Universidad aportó elementos de conocimiento y de fuerza constructiva para superar los problemas comunitarios, proyectándolos desde sus unidades académicas hacia fines y objetivos de bien público y cultural.

Fernando Birri escribió en 1956: *“Nuestro objetivo específico –cinematográfico y moral- habrá sido alcanzado cuando al encenderse la luz después de haber sido proyectado cualquiera de nuestros documentales del Instituto, habrá quien entre el público se levante conmovido o indignado por las cosas que ha visto: esto significa que –convicto o inconfeso- habrá comprendido que las cosas no pueden seguir así. Y suscitado este problema de conciencia común en la colectividad, allá vayan sus miembros a ver personalmente qué pasa, a hablar, a escuchar”*.

En 1958 el Instituto de Cine organizó su funcionamiento en tres secciones: La escolástica o teórica, con materias como Sociología, Técnica de la Encuesta e Historia de la Cultura; el taller experimental realizado a partir de un fotodocumental: borrador fílmico o fotoguión; y finalmente la producción de un

documental que constituía la habilitación profesional del alumno, con la exigencia de calidad propia del ejercicio profesional.

Fue importante la elaboración de fotodocumentales acompañados de encuestas sociales, en los que quedaron plasmados hechos de una realidad irrefutable. El fotodocumental fue asimilado como método por diversos equipos de cinematografistas del país y de América que visitaron el Instituto. Esta forma de registro se mantuvo durante los veinte años de su vida académica. Los fotodocumentales se exhibieron con gran éxito en muestras itinerantes que recorrieron Argentina y Uruguay, y que motivaron interesantes debates en el mundo intelectual. Sábado, Noé Jitrik, Dalmiro Sáenz y hasta el mismo Grierson -quien vio la muestra en el Sode de Montevideo en 1958- dejaron testimonios escritos elogiando estos trabajos.

Los cineastas y profesores del Instituto de Cine participaban de los debates que se suscitaban en la época, dando nacimiento a la llamada escuela documental de Santa Fe que encarnó un concepto teórico apoyado en profundizar la realidad, para obtener una forma nueva de comunicación y de arte.

Además de los estudios especializados, el Instituto ofreció al público interesado una programación semanal de cine en colaboración con Cine Club Santa Fe; exhibiciones de filmes internacionales y cursos con especialistas de renombre: Jaime Potenze, José Mahieu, Ernesto Sábado, Saulo Benavente, Nicolás Guillén y Salvador Sanmaritano, por citar algunos. Los trabajos académicos se editaban en cuadernillos universitarios, bajo el nombre de Editorial Documento, a cargo de Alfredo Ariel Carrió.

En septiembre de 1958, en el Paraninfo de la UNL se presentó “Tire dié”, la primera encuesta fotográfica llevada al formato fílmico. En palabras de Birri, *“el pueblo ocupó la Universidad. Hubo que repetir inmediatamente la proyección con otro lleno completo y quedó gente esperando una tercera. Pero el fenómeno culturalmente revolucionario no estaba sólo en la cantidad de gente sino en los distintos sectores de la ciudad de los cuales esa gente provenía y cuyas respectivas opiniones, curiosidades, intereses, representaba. Muchos de estos espec-*

tadores era la primera vez que entraban a una universidad. Este hecho real, visible, audible, tangible, era –para nuestro juicio, y también para el de los hasta entonces más escépticos con respecto a esta experiencia- tan importante como el film en sí mismo”.

El documental “Los 40 cuartos” fue el segundo fotodocumental llevado al cine. Registra la vida en un antiguo conventillo de San Luis y Eva Perón. Con dirección y guión de Juan Oliva, fue filmado en 35 mm en blanco y negro, con una duración de 23 minutos, como tesis final de un grupo de egresados de 1962. Al ser presentado a un concurso de la entonces Dirección Nacional de Cinematografía, fue censurado por decreto del presidente Guido, el 30 de enero de 1963. Adviértase hasta qué punto la actividad universitaria resultaba movilizadora para las posiciones dominantes.

El Instituto operó como un instrumento de exploración crítica al servicio de temáticas tan diversas como lo evidencian sus producciones. Problemas sociales: “Los inundados”, “Yo quería uno de sus hijos, mantanterolirulá”, “La costa sin caminos”. Cuestiones educativas: “El Retablillo de Perico”, “Banderita mía”. Temas ciudadanos: “Reactivación del puerto de Santa Fe”, “32 sentados – 17 parados”, “Vida universitaria”, “Postales”. Trabajo: “El varadero”, “Tanino”, “La Fraternidad”, “Impresión de un diario”, “Fundición de una morsa”. Estética: “Gambartes en postales”, “Buenos días, Buenos Aires”, “López Claro, su pintura mural americana”. Deportes: “El campito”. Ciencia: “Luxación congénita de cadera”, “Brucelosis”. Esta nómina es parte de la extensa lista de obras realizadas.

Con la última dictadura militar, el Instituto fue cerrado por Resolución Rectoral N° 270, en uso de atribuciones del HCS, en septiembre de 1976, y desmantelado en forma definitiva. Una noche dos camiones del ejército se llevaron todo: cámaras, moviolas, películas, guiones. Sin embargo, ya se habían gestado las bases teóricas y estéticas del primer instituto universitario de cine a nivel nacional y del movimiento documentalista más importante de Latinoamérica que configurará un cine nuevo.

“Buscamos una nueva forma de comunicación con nuestro pueblo en su dimensión

más real –decía Romera Vera-. Todo lo que queremos es que los alumnos del Instituto aprendan a ver, a expresar lo visto en forma tal que los espectadores de sus trabajos tengan que mirar y compartir; si además realizan algo bello tanto mejor”.

Esta irradiación ha subsistido a lo largo de décadas, incluso con el Instituto ya cerrado, en infinidad de repercusiones que se propagan tanto en una sala de proyección cualquiera donde aún se escuche el “-Tire dié, diga...”, como en la historia de todos sus integrantes, y en sus seguidores y discípulos; a través del Cine Club Santa Fe continuado por los hijos de Juan Carlos Arch; en el Instituto Superior de Cine y Artes Audiovisuales de Rolando López; en la trayectoria internacional sobresaliente de Fernando Birri; en las realizaciones fílmicas del Taller y Centro de Producción de Videos de la UNL; o en los textos que aquí y en el extranjero recuperan la experiencia.

El Instituto y su vanguardismo aún conmueve, enoja, emociona, interesa. El Instituto de Cine de la UNL ha sido una realidad viva, con un mensaje estético-político que conserva actualidad en tanto sigue vigente su mirada crítica, en pos de un ideal político más justo que todavía continúa pendiente.

El aprovechamiento educativo de estos lenguajes transmediales, en el grado máximo que permitía la tecnología de la época, ha convertido a la Dra. Romera Vera en la iniciadora de la extensión universitaria contemporánea, y este valioso antecedente viene a confirmar la potencia académica de los desarrollos hipermediales aplicados a la necesaria relación entre la producción universitaria y su contexto social.

BIBLIOGRAFÍA

- Araujo Lima, M. Cine y transformación social. En <http://www.cinelatinoamericano.cult.cu/biblioteca>.
- Birri, F. (2008) La Escuela Documental de Santa Fe. Prohistoria, Rosario.
- Birri, F. (1996) El alquimista democrático. Sudamérica, Santa Fe.
- Butti, E. y Arch, J.C. (1991) El cine de Santa Fe. En: N. Enciclopedia de la Pcia., tomo II. Sudamérica, Santa Fe.
- Costa, M.C. y Scarciófolo, S.M. (2015) 'La UNL, impulsora del cine documental latinoamericano' en Santa Fe en la gestación y desarrollo de la Argentina, Espacio Santafesino, Santa Fe.
- Costa, M. C. (2007) Sujetos y saberes en la transmisión de nuestra cultura. CEEC, Santa Fe.
- Cuaderno de fotodocumentales. (1955) Inst. de Cinematografía – Inst. Social de la UNL, Santa Fe.
- Escobar, Luis. (2011) Francisco Ayala y la UNL. Fundación F. Ayala, Granada.
- Hauser, A. (1994) Historia social del arte, tomo 3, cap. X. Labor, Barcelona.
- Scarciófolo, S. M. (2011) Tesis: El Instituto de Cinematografía de la UNL, 1956-1976. Santa Fe.
- Sontag, S. (2007) Un siglo de cine. En: Cuestión de énfasis. Alfaguara, Buenos Aires, 2007.
- Tamayo, Ysabel (2014). "Flexibilidad curricular en la educación superior. Una experiencia desde Argentina". *Espacio diseño*, 224, México.

Articulación universidad – escuela secundaria: una experiencia de trabajo conjunto en el conurbano bonaerense.

Prof. María Elena Zambella

**Centro de Política y Territorio
Unidad de Vinculación Educativa
Universidad Nacional Arturo Jauretche**

RESUMEN

La Universidad Nacional Arturo Jauretche, ubicada en el distrito de Florencio Varela, se inauguró en octubre de 2010 y en el año 2011 inició sus actividades académicas.

Su crecimiento y expansión, en cuatro años de vida, es notorio y actualmente cuenta con más de once mil estudiantes. Esto pone de manifiesto, tanto la necesidad existente en el territorio por contar con una oferta educativa universitaria, como la responsabilidad de la UNAJ en dar una respuesta de calidad acorde a las expectativas de sus ingresantes.

Desde su creación, esta universidad ha asumido como uno de sus principales desafíos trabajar en la transición entre los niveles de formación previa y los estudios universitarios, entendiendo que el proceso de enseñanza/aprendizaje debe concebirse integralmente y poniendo especial atención a potenciar la articulación entre los distintos niveles educativos.

Desde el Centro de Política y Territorio, y vehiculizadas a través de la Unidad de Vinculación Educativa, la UNAJ impulsa diferentes acciones de articulación en vistas a la apertura de canales de comunicación e integración con los demás organismos del Sistema Educativo de la Jurisdicción y, particularmente, de los distritos que constituyen su área de influencia.

Consideramos que el acompañamiento respetuoso del pasaje del nivel secundario a los estudios superiores requiere implementar estrategias de articulación entre ambos niveles, tanto como contemplar y planificar de manera orgánica el proceso de ingreso, seguimiento y tutoría de los y las estudiantes para acompañar y contener su trayecto por la universidad.

Así, el desarrollo de estas acciones de articulación busca establecer un diálogo permanente entre la Universidad y las instituciones educativas en el que, sin perder cada una su finalidad pedagógica particular, pueda constituirse un ámbito de contención y de inclusión social donde se logren acordar posturas y tomar decisiones en consecuencia.

Este trabajo expone una experiencia de articulación que se está desarrollando actualmente entre la UNAJ y las Direcciones de Educación Secundaria y Técnica de la Provincia de Buenos Aires con el objetivo de afianzar los espacios de articulación para que los niveles educativos trabajen en conjunto, aportando posibles soluciones a problemáticas que se identifican como comunes, en este caso particularmente en la enseñanza de las ciencias exactas y naturales.

Trabajar en forma conjunta con los diferentes responsables educativos permitió avanzar sobre el acuerdo de prioridades institucionales a abordar, la búsqueda de criterios

comunes de trabajo y sentar las bases para la implementación conjunta del proyecto; todos aspectos fundamentales para la concreción de las acciones planificadas.

En este proyecto participan veinte escuelas secundarias y técnicas de F. Varela, Quilmes y Berazategui, con actividades destinadas tanto a los estudiantes como a los docentes.

Nos encontramos en el tercer año de implementación y prontos a la finalización del proyecto, daremos cuenta aquí de las acciones implementadas, los resultados obtenidos a lo largo de estos años y las fortalezas y desafíos que se vislumbran para la continuidad de la propuesta, con la convicción de que tanto la articulación universidad – escuela secundaria, como la formación en ciencias exactas y naturales deben ser objetos prioritarios de las políticas educativas.

ARTICULACIÓN UNIVERSIDAD – ESCUELA SECUNDARIA: UNA EXPERIENCIA DE TRABAJO CONJUNTO EN EL CONURBANO BONAERENSE.

La oferta educativa de la Universidad Nacional Arturo Jauretche está actualmente conformada por veintitrés carreras de las que cinco son tecnicaturas y las dieciocho restantes son licenciaturas e ingenierías que, en casi todos los casos, cuentan con un título intermedio.

Desde su creación, la UNAJ ha llevado adelante una estrategia constante de articulación con los niveles de educación media y técnica con la convicción de que esta vinculación constituye una política pública que requiere de una estrategia de trabajo conjunto y del compromiso de todos los actores involucrados.

Pensar en la articulación implica, desde esta mirada, entender el sistema educativo como un continuo, con ciclos diferenciados en cuanto a su finalidad, su organización y su pedagogía; pero entendiendo que todos se orientan al mismo sujeto que transita por cada uno de ellos. Esto es, *pensar en un sujeto que aprende a lo largo de toda la vida y para quien deben construirse las condiciones nece-*

sarias de ingreso, permanencia y egreso como un profesional competente y comprometido, capaz de transformar la realidad.

La transición entre la educación secundaria y los estudios superiores está atravesada por múltiples factores que complejizan su análisis de un modo unívoco. Las causas de los conflictos pueden tener su origen en la familia, la situación socio económica, la dificultad para vislumbrar su propio futuro, las deficiencias en el logro de competencias orientadas a la comunicación, la lectura y escritura; la modelización matemática de la realidad o al desarrollo de las herramientas necesarias para argumentar y repreguntarse sobre la producción cultural y la vida cotidiana.

Todas estas variables, sumadas muchas veces a la falta de contención de los estudiantes que ingresan a la universidad, hacen que sea necesaria una política sostenida de articulación destinada tanto a favorecer el ingreso como la permanencia de los y las jóvenes que se acercan a la universidad.

Por todo esto, desde su creación la UNAJ ha realizado diferentes experiencias de articulación con las escuelas secundarias ubicadas en el territorio en el que está inmersa. Cabe destacar que la magnitud en cuanto a extensión territorial, cantidad de población y escuelas secundarias que nuclean los distritos que componen el área de influencia de la universidad generan que todas las acciones emprendidas requieran un esfuerzo importante en términos de inversión de recursos, tiempos y espacios.

En el año 2013, al momento de la convocatoria de la Subsecretaría de Gestión y Coordinación de Políticas Universitarias para la presentación de proyectos de articulación entre la Universidad y la escuela secundaria en el marco del plan de *Mejora de la Formación en Ciencias Exactas y Naturales*, desde el Centro de Política y Territorio, a través de la Unidad de Vinculación Educativa, nos encontrábamos desarrollando una experiencia de articulación con nueve escuelas secundarias de la zona lo que constituyó un antecedente fundamental para el diseño del proyecto que este trabajo relata.

Este proyecto de articulación tenía el objetivo central de generar espacios de reflexión y de coordinación con las escuelas secundarias, generando con ellas un vínculo acorde a un objetivo común: *mejorar la transición entre los niveles de formación previa y los estudios universitarios*.

Se propició la construcción de espacios de encuentro y diálogo en los que los docentes de ambos niveles educativos lograron establecer acuerdos de trabajo tendientes a mejorar la tarea docente y los aprendizajes de los estudiantes.

En particular, las acciones involucraron a docentes del Ciclo Inicial de la UNAJ y profesores/as de secundaria que enseñan Matemática y Prácticas del Lenguaje / Literatura, orientadas al mejoramiento de los procesos de enseñanza en ambas áreas de conocimiento y que pudieran tomarse como un modelo de trabajo para futuras intervenciones que involucren a mayor cantidad de escuelas secundarias.

El propósito de la articulación a partir de temáticas consideradas prioritarias y de mutuo interés fue el de establecer criterios de abordaje didáctico y de tratamiento de los contenidos que faciliten las trayectorias educativas de los estudiantes.

La experiencia fue recibida con entusiasmo y compromiso por parte de los directivos y docentes quienes coincidieron en que es una necesidad concreta e imperiosa el establecer líneas de articulación firmes con la educación superior.

La participación de los docentes de las escuelas secundarias dio muestra de su compromiso con la tarea propuesta y una gran apertura hacia el trabajo conjunto.

En dichos espacios de trabajo los docentes de ambos sistemas educativos pudieron establecer acuerdos en las prioridades a trabajar, los contenidos considerados centrales para ser abordados en forma conjunta y las formas de trabajo para hacerlo.

A partir de lo realizado en estos espacios de intercambio se alcanzaron las siguientes conclusiones que constituyeron el punto de partida para el diseño del proyecto de Mejora:

- Para que esta necesaria articulación sea posible se requiere de tiempos y espacios específicos destinados a concretarla.
- La reflexión sobre las propias prácticas de enseñanza, junto a otros colegas, es altamente valorada como una forma eficaz para el establecimiento de acuerdos que repercuten positivamente en el trabajo áulico.
- El intercambio de experiencias propicia la construcción de respuestas superadoras frente a problemáticas comunes a ambos niveles.
- La totalidad de los docentes involucrados en el proyecto reconocieron la necesidad de contar con espacios específicos de capacitación tendientes a fortalecer las didácticas áulicas.

Pero centralmente, lo que logramos fue establecer un espacio de confianza y de apertura en el que Universidad cedió el lugar simbólico central y las escuelas secundarias se fortalecieron a partir de sus propias prácticas y saberes contando a su favor con la amplísima experiencia de trabajo con adolescentes de la región.

EL PROCESO DE CONSTRUCCIÓN DEL PROYECTO

El diseño del Proyecto de Mejora de la Formación en Ciencias Exactas y Naturales en la escuela secundaria presentado por la Universidad a la SPU, implicó un trabajo conjunto entre los responsables de la UNAJ, los responsables de las direcciones de enseñanza secundaria y técnica de la Provincia de Buenos Aires y las autoridades educativas de la Región 4 y los distritos que la componen.

Esta articulación permitió avanzar sobre el acuerdo de prioridades institucionales a abordar con el proyecto y el establecimiento de criterios comunes de trabajo.

Así mismo, se abordaron ejes tales como los criterios para la selección de las escuelas que participarían del proyecto, las estrategias a implementar para acompañar y fomentar tanto

la participación de los equipos de conducción y de los docentes como la de los y las estudiantes que concurren a las escuelas designadas.

El diseño también requirió de encuentros de articulación con los equipos técnicos de ARSAT y de la Fundación YPF que se involucraron tanto en las acciones destinadas a estudiantes como al trabajo directo con los docentes.

El objetivo general del proyecto fue **generar acciones tendientes a la mejora en la enseñanza de las Ciencias Exactas y Naturales en la Escuela Secundaria fortaleciendo el trabajo conjunto de los niveles secundario y universitario con el objetivo de promover el desarrollo de vocaciones tempranas en las carreras científicas y técnicas.**

En vistas al logro de este objetivo central, se presentó un conjunto de actividades a implementar a lo largo de los tres años que dura el proyecto.

Las líneas de acción propuestas se agruparon en tres componentes según el objetivo y los destinatarios. A continuación se detallan las acciones que se han implementado a lo largo de este primer año de trabajo en el proyecto, organizadas según el componente al que pertenecen:

Componente A: Aseguramiento de competencias de egreso de la escuela secundaria

1. *Talleres a estudiantes del último año de la escuela secundaria en el fortalecimiento de las competencias de lectura y comprensión de textos científicos y de divulgación científica.* A lo largo de los tres años se realizaron talleres en todas las escuelas destinatarias del proyecto, que involucraron a más de 600 estudiantes.
2. *Participación en ferias del distritales y exposiciones escolares.* Docentes de la UNAJ participaron como evaluadores de proyectos presentados por las escuelas en la Evaluación Anual de Capacidades Profesionales organizada por la Dirección de Educación Técnica. Así mismo, estuvieron presentes en exposiciones

organizadas por las escuelas a través de charlas a estudiantes y promoviendo el interés por la continuidad en los estudios superiores.

3. *Talleres a estudiantes en automatización:* destinados al ciclo superior de las escuelas técnicas, se realizaron encuentros de trabajo sobre destrezas en automatismos con la participación de docentes y estudiantes avanzados de la UNAJ.
4. *Talleres “Elegir sostenible”:* realizados con estudiantes del ciclo superior, tuvieron por objetivo presentar y difundir la visión de la producción más limpia y sus posibilidades de aplicación sostenible en las carreras tecnológicas.

Componente B - Desarrollo de Vocaciones Tempranas

Destinadas también a los y las estudiantes de la escuela secundaria, las acciones implementadas en esta línea de trabajo incluyeron:

1. *Ciclo de Charlas: “Mes de la Ingeniería”.* Las charlas tuvieron como principal objetivo difundir entre los y las estudiantes las carreras científicas y técnicas declaradas como prioritarias, el Programa Nacional Becas Bicentenario para carreras científicas y técnicas, así como todos aquellos dispositivos de apoyo y acompañamiento que la UNAJ pone al servicio de todos aquellos que optan por continuar su trayectoria educativa en esta Universidad.
2. *Taller destinado a despertar vocaciones tecnológicas en Biomedicina.* El objetivo central de la actividad fue despertar vocaciones tecnológicas de futuros técnicos y/o ingenieros respecto de las posibilidades de la ingeniería biomédica en la Argentina. Desarrollados en el Hospital de Alta Complejidad en Red El Cruce – Dr. Néstor Carlos Kirchner y en los Laboratorios de electromecánica de la UNAJ, convocó a alrededor de 350 estudiantes de 6° y 7° año de escuelas secundarias y técnicas que, acompañados por sus docentes, participaron de la actividad.

3. *La ciencia en la vida cotidiana.* Estrategias para la inclusión educativa. El diseño y la implementación de estos talleres en las escuelas secundarias, implicó la participación tanto de docentes como de estudiantes de la cátedra de Química I de la carrera de Bioquímica. Esta experiencia acercó a los estudiantes de ambos niveles educativos, generando un espacio de intercambio altamente positivo.
4. *Desarrollo de vocaciones científico - tecnológicas en los jóvenes en articulación con ARSAT.* Esta propuesta incluyó la realización de visitas de estudiantes del último año de la escuela a la Estación Terrena ubicada en Benavidez. A lo largo de los dos primeros años de implementación, 15 escuelas realizaron la experiencia de conocer en forma directa las actividades que desarrolla ARSAT en el país, lo que involucró a más de 500 estudiantes.
5. *Desarrollo de vocaciones científico tecnológicas en los jóvenes. Elegir Energía.* Esta actividad, realizada en estrecha articulación con la Fundación YPF, se orientó a difundir entre los y las estudiantes del último año de las escuelas destinatarias la oferta de carreras vinculadas a la energía así como la importancia que la actividad desarrollada por YPF reviste para el país. En este marco, más de 700 estudiantes visitaron el Museo del Petróleo ubicado en la Refinería de La Plata.
2. *Las TIC como herramientas necesarias aplicadas a la enseñanza de la Física.* Esta actividad se realizó a lo largo de los tres años de implementación con la participación de docentes de Física de las 20 escuelas. A partir de lo trabajado, se promovió la inclusión de las TIC en el trabajo cotidiano con los estudiantes tales como blogs, páginas web, redes sociales y correo electrónico entre otras. Al finalizar el tercer año de trabajo, se focalizó la tarea a la aplicación del software Geogebra a la enseñanza de la Física.
3. *Talleres para docentes “Matemática... ahora con TIC”.* En el marco de esta actividad, y con la experiencia acumulada en el proyecto de articulación desarrollado durante el año 2013, se realizaron talleres destinados a docentes de matemática de las 20 escuelas en los que se trabajó la inclusión de software específico para la enseñanza de los contenidos comunes a los dos niveles educativos. Es destacable que todas las escuelas que participan del proyecto cuentan con los netbooks del plan Conectar Igualdad lo que favoreció el interés y la alta convocatoria que generó la propuesta entre los docentes.
4. *Talleres para docentes sobre didáctica de las prácticas del lenguaje orientadas al discurso científico.* La actividad convocó a profesores de materias del último año de Física, Química, Biología, Matemática y Ambiente y Sociedad. La propuesta abordó los procesos de alfabetización académica que es necesario tener en cuenta para un mejoramiento del trabajo en las aulas.
5. *Ciclo de charlas “Encuentros con la ciencia”.* Concebidos como espacios de diálogo y reflexión sobre la importancia de las ciencias exactas y naturales para el desarrollo de vocaciones científico tecnológicas entre los y las estudiantes; se realizaron 5 encuentros a cargo de docentes de la UNAJ y en articulación con profesionales de ARSAT.

Componente C - Acompañamiento pedagógico

Esta línea de acción incluyó la realización de diferentes actividades para las que se convocó a docentes de todas las escuelas participantes del proyecto organizadas según diferentes áreas del conocimiento.

1. *La experimentación en Ciencias.* El objetivo principal de estos talleres fue el intercambio de propuestas para el trabajo en el aula para la enseñanza de la química de modo experiencial. Los talleres complementan y enriquecen el trabajo desarrollado en las actividades con estudiantes.

6. *Capacitación en automatismos.* Destinados especialmente a docentes del ciclo superior de las 10 escuelas técnicas involucradas en el proyecto, se realizaron diferentes encuentros de actualización acerca de las nuevas tecnologías usadas en automatización.

A MODO DE CONCLUSIÓN...

A partir de la implementación del proyecto, podemos afirmar que las acciones realizadas han fortalecido la vinculación entre la UNAJ y las escuelas de la región. Son los propios docentes que participan del proyecto -que se desempeñan en diferentes escuelas- quienes generan nuevas propuestas de articulación y quienes promueven el acercamiento de sus estudiantes a la universidad.

Podemos afirmar que las diferentes acciones llevadas adelante favorecieron nuevas prácticas docentes y habilitaron espacios de trabajo conjunto que redundan en mejoras en las expectativas de los docentes de la escuela secundaria y de la universidad sobre su tarea.

El proyecto, al poner en práctica la articulación entre interlocutores expertos de ambos niveles, que conocen la disciplina que enseñan y la situación de los estudiantes de su nivel, promueve y profundiza una permanente reflexión acerca de la tarea pedagógica.

Es esencial, y así lo conciben todos los docentes que participan del proyecto, el intercambio de experiencias, de propuestas didácticas, de fortalezas y debilidades, para que la articulación entre ambos niveles sea una realidad concreta que tenga efectos positivos en la acción educativa que cada uno lleva adelante.

Las distintas propuestas implementadas, abrieron nuevas preguntas, nuevas necesidades de trabajo conjunto que requieren de atención y que retroalimentan la continuidad de acciones que potencien y enriquezcan los vínculos entre ambos niveles.

La difusión entre los docentes y entre los estudiantes de las acciones que se han implementado, generó también una nueva de-

manda entre aquellos que no estuvieron alcanzados por este proyecto. Esto ubica a la universidad como un actor, muy nuevo en esta Región, sumamente importante para la comunidad en la que está inmersa y refuerza la responsabilidad transformadora que como institución educativa, pública y popular ha asumido desde su creación.

Este compromiso se basa también en la convicción de que la articulación universidad – escuela secundaria es, y debe seguir siendo, objeto de una política pública sostenida en el tiempo, en la que se comprometan los esfuerzos de los diferentes sectores involucrados: autoridades nacionales y provinciales, docentes y estudiantes.

Tal como lo establece la Ley de Educación Nacional, estamos convencidos de que la vinculación entre los diferentes niveles debe tender a “garantizar la inclusión educativa a través de políticas universales y de estrategias pedagógicas y de asignación de recursos que otorguen prioridad a los sectores más desfavorecidos de la sociedad” y es ese el espíritu que ha acompañado este proyecto desde sus inicios.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguerro, Inés (2007) “Innovación, escuela y sistema educativo: el reto de la articulación entre niveles”, en Gvirtz, Silvina y Podestá, María Eugenia (comp) *Mejorar la gestión directiva en la escuela*, Granica, Buenos Aires.
- Aguerro, Inés (2009) “Niveles o ciclos. El reto de la articulación”; en *Revista Internacional Magisterio*; Bogotá, Colombia.
- Araujo, J. Secretaría Ejecutiva CPRES, (2005): “Articulación Universidad-Escuela Media Política para la definición de competencias para el acceso a la educación superior”. Ministerio de Educación SPU.
- Braslavsky, Cecilia (1999) “Rehaciendo Escuelas”. *Hacia un nuevo paradigma para la educación latinoamericana*, Santillana, Buenos Aires.

Programa de Políticas Públicas y Extensión

*Giménez, José Ariel
Culós, María Candela
González Balducci, Camilo*

**Facultad de Periodismo y Comunicación Social
Universidad Nacional de La Plata**

RESUMEN

El presente trabajo problematiza en torno al rol de la Universidad en la definición y promoción de políticas públicas en los territorios donde interviene, resaltando la labor de los equipos extensionistas en esta tarea.

En esta línea, se describe la labor desarrollada por la Secretaría de Extensión de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la Universidad Nacional de La Plata, que desarrolló un programa de Políticas Sociales nacionales y acciones de extensión con el objetivo de relevar las demandas y necesidades del territorio y diagramar la difusión de políticas públicas acordes a ellas.

Este trabajo responde a la necesidad de rescatar el rol de la universidad como parte del dispositivo de ejecución de políticas públicas en coordinación con los distintos niveles del Estado. El reconocimiento de las necesidades concretas de la comunidad es fundamental para lograr desplegar acciones que convoquen e interpelen a sus integrantes.

Es por ello que se torna necesario, entonces, promover una doble salida: por un lado, proveer a los equipos extensionistas herramientas para que puedan identificar y reconocer las necesidades reales de las comunidades con las que van a trabajar; y por otro suministrar materiales de difusión que permitan dar a conocer los programas estatales tendientes a dar respuestas a esas problemáticas.

En el actual contexto, en el que muchas de las políticas públicas gestadas por el anterior gobierno fueron desarticuladas o dejaron de tener prioridad en las políticas comunicacionales del Estado, el desafío es aún mayor, ya que supone redoblar los esfuerzos para permitir la concientización y empoderamiento de los territorios.

POLÍTICAS PÚBLICAS Y EXTENSIÓN

En los últimos años, la revalorización de la Extensión como uno de los pilares fundamentales de la universidad hizo que se le reconozca a esta función su rol central en la diagramación de las políticas universitarias, en tanto eje articulador entre la producción de saberes provenientes de la academia y las inquietudes y necesidades de la comunidad en la que está inserta.

Este cambio de paradigma barrió con la antigua perspectiva que otorgaba a la Extensión una misión de “traslado” de los saberes académicos a sectores de la sociedad que no tenían acceso a estos conocimientos, reproduciendo un modo verticalista de construcción.

La transformación en los modos de pensar a la extensión hizo posible reconfigurar el rol de la universidad, que de esta forma pasó a ser parte activa del dispositivo de ejecución de políticas públicas en coordinación con los distintos niveles del Estado.

La clave de esta reconfiguración radica en la importante relación de la extensión con los territorios, lo que le permite contar con un completo registro de las demandas y necesidades de las comunidades con las que se vinculan los equipos de trabajo, aspecto que resulta fundamental para lograr desplegar acciones que convoquen e interpelen a sus integrantes y dar a conocer las diferentes políticas de Estado dirigidos a vastos sectores de la población que, en ocasiones, desconocen su existencia.

En ese sentido, la extensión tiene en la actualidad una doble misión: por un lado, proveer a los equipos extensionistas herramientas para que puedan identificar y reconocer las necesidades reales de las comunidades junto a las que trabajan; y por otro suministrar materiales de difusión que permitan dar a conocer los programas estatales tendientes a dar respuestas a esas problemáticas.

LA MIRADA PUESTA EN EL OTRO

En este escenario, no puede omitirse decir que el desafío actual de la extensión es promover prácticas que permitan profundizar el diálogo entre los equipos extensionistas y la comunidad, con el objetivo de integrar definitivamente la perspectiva territorial con las aspiraciones de los equipos. De este modo, el puntapié inicial resulta ser un trabajo colectivo que involucra a todos los participantes del proyecto, no sólo a aquellos de la “academia” exclusivamente, como un núcleo aislado o autónomo, sino que la toma de decisiones es conjunta, se construye.

En este sentido, es central considerar los aspectos teórico-metodológicos a la hora de los diseños de los proyectos extensionistas. En primer lugar, el diagnóstico es uno de los momentos clave, puesto que permite conocer mejor la realidad organizacional e institucional del territorio, la existencia de debilidades y fortalezas, entender las relaciones entre los distintos actores sociales y diseñar estrategias, identificar alternativas y decidir -de manera conjunta con los actores- acerca de acciones a realizar.

Desde la mirada de la planificación comunicacional, este diagnóstico participativo se ve plasmado de forma clara en el planteo de los objetivos y estrategias que llevan a abordar el trabajo para llegar a la obtención de resultados positivos, es decir, para ser concretados en el territorio.

Si se observan los proyectos de extensión y de voluntariado universitario que se encuentran siendo ejecutados desde la Facultad de Periodismo y Comunicación Social (FPyCS) de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), resulta interesante observar que mayoritariamente hacen mención a problemáticas y demandas existentes en los barrios. Esto da cuenta de un trabajo previo en el territorio, ya sea por su participación en proyectos correspondientes a convocatorias anteriores o por la construcción de la propuesta de forma conjunta con las instituciones a las que irá destinada.

Este “mapeo” territorial, ya sea desde su faz cartográfica como económico-social, permite que las secretarías de extensión de las facultades, a través de sus equipos extensionistas, tengan un completo panorama de la situación y puedan coordinar, a través de ellos y del relevamiento de demandas y necesidades, la difusión de políticas públicas.

En este punto, cabe destacar el rol de la Universidad en general y de la Extensión en particular en la articulación de las demandas y necesidades de los territorios y los programas de promoción brindados por el Estado. Es por ello que el “mapeo” que aporta la actividad extensionista cobra mayor relevancia, puesto que es el primer insumo con el cual trabajar, ya que no proviene de un diagnóstico externo sino de la articulación y el trabajo en conjunto con las organizaciones y los principales actores del territorio.

El reconocimiento de las necesidades concretas de la comunidad a partir de estos diagnósticos participativos es fundamental para lograr desplegar acciones que convoquen e interpelen a sus integrantes, pero a su vez resulta de vital importancia para poder difundir y dar a conocer las diferentes políticas de Estado dirigidos a vastos sectores de la

población que, en ocasiones, desconocen su existencia.

Con estos datos la Universidad puede (y debe) definir líneas de acción y articulación con políticas públicas tanto nacionales como provinciales y locales, generando las condiciones de acceso a través de diferentes plataformas. Esto no significa realizar una mera “publicidad” de determinada política, sino que implica un proceso más complejo en el que se definen demandas a través de diagnósticos participativos, se conecta a las mismas con determinados programas y se busca generar conciencia acerca de su acceso brindando nuevas herramientas a través de los equipos extensionistas.

PROGRAMA DE POLÍTICAS SOCIALES NACIONALES Y ACCIONES DE EXTENSIÓN

En este marco es que la Secretaría de Extensión de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) desarrolló el programa de “Políticas Sociales nacionales y Acciones de Extensión”.

En la faz propositiva, el programa busca trabajar con los equipos extensionistas aportando herramientas metodológicas que les permitan reconocer las necesidades e inquietudes de las organizaciones comunitarias con las que trabajan y, a su vez, promover prácticas de sistematización y producción de saberes entre los diferentes actores que participan de las experiencias de extensión, con el objetivo de generar la reflexión crítica y el diálogo entre las diferentes experiencias. Por otro lado, se pretende conectar esas demandas con políticas públicas que atiendan la problemática en cuestión a partir del desarrollo de herramientas de difusión y desarrollo.

El programa comenzó a gestarse a partir de una encuesta realizada en 2014 a inscriptos al Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios (FINES) de la ciudad de La Plata. El 65 por ciento de los consultados desconocían la existencia de planes y programas

como el Progresar, Argentina Trabaja, TDA, Hogar o Conectar Igualdad, pese a que en muchos casos se encontraban dentro de los grupos habilitados para acceder a ellos. En tanto, un 76 por ciento ignoraba los servicios sociales que brinda la Universidad Nacional de La Plata.

El programa de “Políticas Sociales nacionales y acciones de extensión” tiene como antecedentes y base de sustento los diferentes relevamientos realizados en los últimos años por la Secretaría de Extensión, en los que se realiza un pormenorizado seguimiento de las acciones desarrolladas por los equipos que ejecutan proyectos de Extensión y Voluntariado en la Facultad.

En los relevamientos se da cuenta, entre otros puntos, de los objetivos y destinatarios de los proyectos, así como también de las producciones que promueven y el trabajo que desarrollan con las organizaciones de la comunidad. Esta indagación es importante para poder obtener información precisa sobre qué programas pueden desarrollarse en cada espacio y qué tipo de mensaje producir de acuerdo a las características de los destinatarios.

La propuesta que se impulsa desde la Secretaría de Extensión tiene por objetivo promover la difusión de los programas de desarrollo social impulsados por el Gobierno nacional en los barrios en los que la Facultad cuenta con presencia territorial a partir del trabajo de equipos extensionistas. La puesta en común de estas articulaciones se expresará a través de producciones gráficas, sonoras, audiovisuales y multimediales.

El programa consta de dos etapas: una primera instancia de relevamiento de las acciones de extensión con el objetivo de seleccionar las líneas de acción donde se observen posibles articulaciones con políticas sociales; y una segunda etapa de producción de múltiples materiales comunicacionales con una síntesis de los alcances y beneficios de los programas seleccionados para la promoción.

En ese marco, una de las primeras acciones desarrolladas tuvo que ver con los alcances del programa “SUBBeneficio”, que proponía una serie de descuentos en comercios de di-

versos rubros con la presentación de la tarjeta utilizada para el transporte público. También se confeccionaron diversos materiales para difundir entre los equipos extensionistas, en los que se daba cuenta de los principales programas sociales vigentes por entonces.

En sus inicios, el proyecto giró en torno a una consigna central: si bien en los últimos años nuestro país avanzó numerosos escalones en materia de inclusión y ampliación de derechos, para que éstos se ejerzan de manera efectiva deben darse a conocer, ser explicados y reivindicados en la práctica cotidiana.

Sin embargo, durante el último año el contexto político se modificó de forma considerable, produciendo un sostenido retiro del Estado de muchas de las funciones que había comenzado a ocupar a partir del año 2003. En este nuevo escenario, el Programa de “Políticas Sociales nacionales y Acciones de Extensión” cambió decididamente su orientación.

Este redireccionamiento de los objetivos del programa se evidenció desde principios de 2016, cuando la Secretaría de Extensión de la FPyCS UNLP junto al equipo extensionista “Entrelazar Saberes” llevó adelante la campaña “Que no te Pique, evitemos la reproducción del mosquito”, que tuvo como principal objetivo diseñar y ejecutar una serie de acciones de concientización sobre los recaudos necesarios para prevenir el avance del dengue, el zika y la chikungunya a partir de la erradicación del mosquito vector.

La falta de información por parte de los Estados nacional y provincial respecto de las principales acciones de prevención hizo necesario pensar estrategias que permitan llegar a amplios sectores poblacionales a partir del trabajo con jardines de infantes, escuelas, clubes, instituciones intermedias y organizaciones barriales con quienes la Universidad tiene relación.

Detrás de esta postura se encuentra el convencimiento de que la Universidad como agente del Estado debe ponerse al frente del desarrollo y difusión de políticas públicas que beneficien al conjunto de la población, a través de una de sus funciones o pilares centrales: la Extensión. En efecto, la Univer-

sidad Nacional de La Plata (UNLP) plantea en su propio estatuto que la extensión debe “contribuir a la búsqueda de respuestas a problemas sociales, fundamentalmente de aquellos sectores más vulnerables por no tener sus derechos esenciales garantizados (...) para lograr su función social, contribuyendo al tratamiento de los problemas que afectan al bienestar de la comunidad”.

Siguiendo estos mismos preceptos, la Secretaría de Extensión comenzó a desarrollar a mediados de año la “Cruzada por el Derecho a la Comunicación”, que propone la producción de materiales comunicacionales y educativos para trabajar la temática del derecho a la comunicación con organizaciones sociales, instituciones educativas, centros culturales y medios públicos y comunitarios.

Esta iniciativa responde a los avances que desde principios de año se evidenciaron contra la Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual, cuya derogación y reemplazo a través de un Decreto de Necesidad y Urgencia (DNU) generó la pérdida de derechos de numerosos actores sociales con los cuales se trabaja actualmente.

BIBLIOGRAFÍA

- Coscarelli María Raquel (2009). “La extensión universitaria. Sujetos, formación y saberes.” Ediciones de Periodismo y Comunicación Social, UNLP.
- _____ (2014) *Sistematización de acciones de extensión* [En línea] Documento elaborado por la Facultad de Periodismo y Comunicación (UNLP). Disponible en: <<http://perio.unlp.edu.ar/sites/default/files/sistematizacion.pdf>> recuperado en septiembre de 2015.
- Mata, María Cristina. Diagnosticar también es pensar la comunicación. Curso de especialización en comunicación. Cuadernillo N°2. Centro de comunicación educativa, La Crujía. Buenos Aires, 1994
- Universidad Nacional de La Plata [En línea] Estatuto de la UNLP Año 2008. Disponible en <http://www.unlp.edu.ar/uploads/docs/estatuto_2008_final.pdf> recuperado en septiembre de 2015.

Reforma universitaria del '18 y la extensión universitaria

*Cis, Dafne María Inés
Jensen, Ricardo Leonel
Valentinuz, Walter Fernando*

Universidad Autónoma de Entre Ríos

RESUMEN

Introducción

A partir del eje propuesto en el marco del I Encuentro Nacional de Estudiantes Extensionistas denominado “La Reforma Universitaria del '18 y la Extensión Universitaria en el Centenario” nos propusimos ahondar en los postulados de la Reforma Universitaria respecto a una de las Funciones de la Universidad tal como hoy la concebimos, cual es la Extensión.

OBJETIVOS

Para ello recurrimos a las palabras, pensamientos y acciones de algunos de actores que vivenciaron y condujeron políticamente el proceso de la Reforma de 1918 y a revisiones realizadas por historiadores y referentes de las ciencias sociales en conmemoración a los 80 años y a los 90 años de dicha gesta, en algunas publicaciones especialmente referidas a la Reforma Universitaria.

AVANCES

Ésta primera aproximación al pensamiento y acción de los intelectuales de la Reforma Universitaria nos ha despertado muchos interrogantes sobre la complejidad del desafío que pretendieron encarar y las limitaciones de sus planes de lucha en esta materia. Las estrategias que encararon los estudiantes e in-

telectuales que apoyaron el proceso de transformación de las casas de estudios superiores tuvo que ver más inmediatamente con sus intereses como parte de dichas universidades y no como parte de un proyecto político que trascendiera hacia una transformación social, aunque esa aspiración estuviera siempre presente en los actores de la Reforma.

CONCLUSIONES

Uno de los postulados más firmes de la Reforma: el reclamo por participación estudiantil, democracia al interior de las casas de estudio contenía una idea fuerza cual era que la transformación de los medios conllevaba el fin que se buscaba, con la democracia Universitaria se lograría la transformación social. Y tal no fue el resultado logrado. Sí se logró crear instituciones a la luz de los principios de la Reforma -instituciones de clase de esa nueva clase que pujante se despertaba a la luz de las transformaciones de la democracia burguesa-, como la autonomía universitaria, la participación en el cogobierno, la cátedra libre, la periodicidad en las funciones, y la extensión universitaria. Sin embargo, consideramos que ésta última nunca llegó a ser lo que postulaban algunos de los intelectuales de la reforma.

INTRODUCCIÓN

Con el propósito de comprender cuál fue el pensamiento de algunos de los intelectuales reformistas respecto a la Extensión universitaria y más precisamente cuál era la función que la Universidad debía cumplir en la sociedad hay que comprender el contexto de surgimiento de la misma y los actores que la protagonizaron.

Para ello recurrimos a las palabras, pensamientos y acciones de algunos de actores que vivenciaron y condujeron políticamente el proceso de la Reforma de 1918 y a revisiones realizadas por historiadores y referentes de las ciencias sociales en conmemoración a los 80 años y a los 90 años de dicha gesta, en algunas publicaciones especialmente referidas a la Reforma Universitaria.

Los sujetos de la Reforma

Hace prácticamente cien años, en la capital cordobesa se sucedieron ciertos episodios que manifestaron la ruptura con el régimen universitario imperante desde hacía siglos. Los protagonistas fueron los propios sujetos de los claustros de la primera universidad fundada durante la colonia española en territorio de lo que luego, más de dos siglos y medios después, pasaría a constituir suelo argentino. En este sentido, y según la caracterización que hace Alaniz, “los reformistas no eran trabajadores. Tampoco eran estudiantes pobres. No podrían haberlo sido aunque hubieran querido. El número de estudiantes universitarios [en Córdoba] en aquellos años no superaba los 1500 (...). Allí estaban los hijos del patriciado pobre y el patriciado rico. También algún vástago de la inmigración enriquecidos mediante el comercio” (Alaniz, 2012: 59).

Estas experiencias se encuentran enmarcadas por un contexto mundial y regional que auspiciaba cambios, la Primera Guerra Mundial con la consecuente reconfiguración del poder mundial y las olas de inmigrantes huyendo de la guerra y las hambrunas, y la Revolución de los soviets en Rusia, que agitaba el comunismo no ya como un fantasma sino

como realidad posible. Es así, también, como a esta caracterización de los sujetos que hicieron la Reforma, debe realizársela en base a la comprensión de la sociedad argentina de principios de siglo XX y de las clases en pugna en la misma, la oligarquía terrateniente y el ascenso de la nueva burguesía –la clase media– que se consolidaba y disputaba con la oligarquía la conducción política del país. En tal contexto se expresa el ascenso y consolidación política del yrigoyenismo como manifestación de una alianza de la burguesía con fracciones del proletariado a partir de la vigencia de la Ley Saenz Peña. A este proceso que se desenvolvía por aquellos años, el pensador y político Antonio Gramsci lo caracterizaba del siguiente modo: “América Latina se encontraba en una situación de *Kulturkampf* [lucha cultural] ..., esto es, atravesaba una lucha cultural protagonizada por la burguesía laica que, en su búsqueda de una reforma intelectual y moral, se enfrentaba a las oligarquías tradicionales, ligadas al clero y los militares” (Bustelo, 2013).

Esa disputa social que se da en América Latina, se presenta con sus particularidades en nuestro país y se vivencia en algunos territorios con más fuerza que en otros, por ejemplo, en el plano político-electoral –donde la oligarquía se tropieza con varias batallas perdidas–, pero su confrontación se expandió a otros confines que se tornaron fértiles: el campo de la cultura y la educación. Contemporáneamente a este proceso social y político que no dejó de influir, se recrudeció la tensión en el ámbito de las Universidades, a raíz de los mismos actores universitarios, donde la resistencia la oligarquía clerical se presentó incólume, en principio.

Así uno de los intelectuales de izquierda más importante de nuestro país, Juan Carlos Portantiero, señala como un actor determinante en la Reforma a la “pequeñoburguesía que buscaba incorporarse a la vida política; y termina por enfatizar que el desarrollo del capitalismo es el factor interno decisivo para explicar la emergencia de la Reforma y su expansión continental. En esa explicación no puede olvidarse que el conflicto se produce porque el movimiento de las estructuras sociales libera fuerzas, las clases medias reuni-

das en la universidad, que intentan ser frenadas por las oligarquías.” (Bustelo, 2013)

Estos jóvenes de la pequeña burguesía en ascenso se posicionaban ideológicamente, en un parangón, a favor de la Revolución de Mayo y denunciaban a los Contrarrevolucionarios de Mayo, asociando a la dirigencia vitalicia de la Universidad de Córdoba a “la antigua dominación monárquica y monástica” (Manifiesto Liminar, 1918). Esta disputa era contra quienes las conducían y contra el ideario que éstos representaban. Los reformistas consideraban que “las universidades han llegado a ser así fiel reflejo de estas sociedades decadentes que se empeñan en ofrecer el triste espectáculo de una inmovilidad senil” (Manifiesto liminar, 1918). Y el representante directo de esa dominación de clase en la Universidad de Córdoba era el clero, la autoridad eclesiástica que se erigía como suprema y vitalicia. Esa supremacía se plasmaba en el gobierno, en la selección de los profesores, en el contenido de los planes de estudios.

Recordemos el lugar donde se sitúa la contradicción principal, “no debe sorprender, sostiene Portantiero, que de las tres ciudades argentinas que en la década del diez contaban con universidades nacionales, la generación reformista hiciera su irrupción en Córdoba. A diferencia de Buenos Aires y La Plata, en aquella ciudad el enfrentamiento entre dos configuraciones culturales sufría una mayor polarización. En la ciudad mediterránea no existía casi ningún vaso comunicante entre las nuevas fuerzas sociales que simpatizaban con el ‘liberalismo cientificista’ y la vieja oligarquía cultural, un apéndice de la Iglesia sólidamente vinculada entre sí a través de la Corda Frates y las academias vitalicias: los jóvenes de clase media encontraban una universidad estructurada en torno del catolicismo estilo Contrarreforma, en el que estaban ausentes el método experimental y científico, y todo espíritu crítico” (Bustelo, 2013).

Pero más allá de este frente de lucha tan propio y específico, los reformistas se alzaron con una mirada nacional y antiimperialista y sus banderas se expandieron por América Latina alcanzando a otros países con algunas de sus reivindicaciones y propuestas innovadoras.

Pero, en palabras de Deodoro Roca, “la Reforma universitaria fue todo lo que fue. No pudo ser más de lo que pudo. Dio de sí todo. Dio pronto con sus límites infranqueables...” (Alaniz, 2012) Uno de los límites que no pudo superarse fue su aspiración a lograr una Reforma Social, a la cual algunos pusieron como su antesala la tarea extensionista. Por ello considerar a los reformistas aislados de su pertenencia de clase no permite comprender las contradicciones al interior del movimiento estudiantil y las limitaciones del mismo.

METODOLOGÍA

Para comprender las diversas dimensiones de la Extensión Universitaria en el pensamiento y la acción de los reformistas del ‘18 vamos a recurrir a sus palabras e ideas y, a teorizaciones que otros autores con posterioridad han realizado de su pensamiento y lucha.

LA TAREA EXTENSIONISTA

Para un historiador como Alaniz “lo que diferencia a la Reforma Universitaria de cualquier otra estudiantina fue su capacidad para fundar instituciones (...) La Reforma Universitaria se distinguió por instaurar la autonomía y el cogobierno, la cátedra libre y la extensión universitaria. Nadie hizo algo parecido antes; nadie haría algo parecido después.” (Alaniz, 2012: 55)

Si su capacidad para crear instituciones es innegable, no es, sin embargo, igualmente indiscutible el contenido e ideología que tenían las instituciones que proyectaron nuestros reformistas. Y desde qué idea o proyecto de Reforma diseñaban las nuevas instituciones.

Hay que comprender el concepto de Reforma que defendía uno de los intelectuales más destacados de la gesta, Julio V. González, representante de la Federación de la Universidad de La Plata ante la Federación Universitaria Argentina, “no podrá separarse nunca la Reforma Universitaria de la Reforma Social, porque ambas fueron emprendidas si-

multáneamente y nacieron por lo tanto unidas” (Schvartzman, 1998).

Ese concepto que plantea Julio V. González lo retoma Portantiero, “la reforma supone en su origen una intención de cambio social, que va más allá de modificar la ordenación de las casas de estudio (...). O es un capítulo de la reforma social o termina triturada por los intereses de los poderosos. En ambos casos la estructuración de la respuesta debe ser global, política, extrauniversitaria.” (Bustelo, 2013)

Y es ésta construcción de la Reforma Universitaria como parte de un proceso superior que trascienda los límites físicos de las aulas y paredes de la Universidad que tiene que ver con la perspectiva ideológica que tenían los reformistas en la comprensión de la sociedad. Así, por ejemplo, Deodoro Roca, principal redactor del Manifiesto Liminar de la Reforma Universitaria, en 1920 reflexionaba “mientras subsista la odiosa división de clases, mientras la escuela actual –que sirve cumplidamente a esa división- no cambie totalmente sus bases, mientras se mantenga la sociedad moderna constituida en república del esfuerzo (...) las universidades seguirán siendo lo que son... fábricas de títulos” (Schvartzman, 1998). Dejando planteado en este esquema que la Universidad no puede apartarse de una comprensión de la sociedad y su estructuración en clases, y que por tanto toda propuesta superadora o transformadora debe plantearse cambiar las bases de la sociedad para que tal cambio impacte en la universidad.

Sin embargo, recordamos junto al planteo de algunos de estos historiadores, que la Reforma Universitaria no tenía unidad de concepción, sino que albergaba en ella diversas corrientes de pensamiento, desde liberales hasta radicales pasando por socialistas y pensadores de la izquierda. Y el amplio abanico de propuestas que cobijó la reforma universitaria tuvieron que ver con múltiples reivindicaciones, según señala Schvartzman, que van desde propuestas pedagógicas hasta gremiales, de política educativa hasta reclamos por transformaciones sociales comprendiendo entre ellas: asistencia libre, libertad de cátedra, periodicidad en las cátedras, autonomía universitaria, gratuidad de

la enseñanza, ingreso irrestricto, agremiación estudiantil e integración con la sociedad. Es en ese mar de propósitos que algunas corrientes plantaron sus banderas y en especial fue la referida la función social de la universidad una de las que conllevó la más amplia diversidad de significaciones.

Esta contradicción de sentidos albergados en un mismo concepto, Schvartzman la grafica del siguiente modo: “desde la creación luego de la Reforma del Primer Departamento de Extensión Universitaria, la polémica sobre este tema no ha finalizado. Los sectores más radicalizados del movimiento reformista siempre percibieron a la ‘extensión’ como algo más parecido a la caridad que a la justicia; como a una actitud bien intencionada pero ingenua, incapaz de llegar al fondo de la cuestión social; o como una muestra de soberbia casi doctoral imbuida de elitismo” (Schvartzman, 1998)

Es en el eje de la Extensión Universitaria que se plantean las más radicales posiciones políticas e ideológicas, pues bien podían estar liberales, radicales y socialistas de acuerdo con la autonomía, la participación en el cogobierno, la democracia en las casas de estudio y la libertad de cátedra, pero es respecto al compromiso que la Universidad asumirá para con la sociedad en la que está inserta, que los abismos ideológicos se marcan tajantemente.

Para señalar algunas de las opiniones más comprometidas con el cambio social vamos a tomar el pensamiento de Saúl Alejandro Taborda, pedagogo latinoamericanista hoy relegado de los programas de estudio que propuso innovaciones en su campo con una mirada revolucionaria. Taborda sostenía que “la extensión universitaria debe ser solamente una función provisoria de la universidad, y es anómala si al mismo tiempo sus impulsores no propugnan la educación pública universal y completa, denunciando la injusticia en que tal ‘extensión’ se asienta. Es decir la extensión como aporte *actual*, no como caridad institucionalizada, hasta que la sociedad sea distinta” (Schvartzman, 1998). Tal era el pensamiento de este referente de la pedagogía respecto al rol y tarea de la extensión universitaria en el marco de la Reforma

social. Una función inmediata, sin una mirada caritativa ni elitista, sostenía “no puede satisfacernos la ‘extensión’, precaria concepción desde ‘arriba’, porque la integración de la universidad con la vida del pueblo exige toda la educación, toda la escuela hasta llegar a la Universidad.” (Schvartzman, 1998)

Y junto a Taborda está el pensamiento de Deodoro Roca, quien sostenía que “sin reforma social no puede haber cabal Reforma Universitaria. En la memorable lucha, la universidad fue para la juventud una especie de microcosmos social. Descubrió el problema social. Y ligado a su dramático destino. Bien pronto advirtió que Estado, Sociedad, Universidad, se alimentaban de la misma amarga raíz. Y los mismos comandos. Las mismas manos manejando los mismos compases. Lo que empezó como defensa contra la toxicidad de los malos maestros, y afán oscuro y torpe de ‘reformular’ el ‘sistema educacional’ que los ‘hacía posibles’, se convirtió en el proceso al sistema social, que es donde arranca la dogmática, la represión y la penuria de entonces.” (Schvartzman, 1998)

Deodoro Roca encuentra las raíces del mal social en el sistema que cobija y ampara a la oligarquía que dominaba la universidad. Plantea que hay una base que subyace y proporciona los cimientos a esta universidad injusta, dogmática, autoritaria y clerical. Y no es posible pensar la Reforma Universitaria profunda sin denunciar y cambiar esas ‘raíces amargas’.

Y es en este punto que nuestros referentes se discuten a sí mismos cuál es el real alcance de las transformaciones propuestas, uno de los interrogantes que habrá sobrevolado las discusiones, como lo plantea Schvartzman, es “¿cómo conciliar una casa de estudios ‘abierta a todas las clases sociales’, gratuita, igualitaria y democrática, con una comunidad en la que la brecha de la desigualdad socioeconómica se agranda día a día, donde los ricos son cada vez más ricos y los pobres cada vez más pobres?”.

Este planteo es revolucionario en sí mismo, es un planteo por el cambio social, por una reforma radical que elimine las raíces de la

sociedad desigual. Pero como señalamos estas posiciones no eran unívocas sino una voz más en la multiplicidad de voces que cobijó la Reforma.

Así, Portantiero interpreta estas tensiones en dos líneas diversas y contradictorias: “una que propone ceñir el movimiento dentro de un proyecto de cambios para la universidad y otra que supone que sin reforma social no puede haber una auténtica reforma de la universidad (...) no duda en leer como un retroceso ideológico el momento en que ‘el solidarismo con las clases populares se transforma en mera filantropía del superior hacia el inferior’.” (Bustelo, 2013)

LA EXTENSIÓN Y LA REFORMA SOCIAL

Esta lectura que hacemos de los intelectuales de la Reforma Universitaria respecto al debate sobre la extensión universitaria debe necesariamente encontrarse en el marco de una interpretación y comprensión de la sociedad en la que se desarrolló, en el seno de las disputas intraclase dominante por la conducción político-cultural. Los sujetos y actores de la Reforma Universitaria no podían salirse de la historia y, a pesar de haber proyectado alguno de ellos transformaciones más radicales en la sociedad, tratando de tejer una alianza obrero-estudiantil para avanzar en mayores grados de igualdad y democracia en la sociedad, los límites que encontraron estaban ínsitos en su misma composición de clase. Volviendo a las palabras de Alaniz “no eran trabajadores... No podrían haberlo sido, aunque hubieran querido.” Eran integrantes de una pequeña burguesía en ascenso, disputando a la oligarquía terrateniente y en alianza con la iglesia el campo de la cultura. (Bustelo, 2013).

Siguiendo a Stang en el texto “El mito de la Reforma y su obra inconclusa”, la Reforma Universitaria “respondió a una coyuntura determinada, caracterizada por una clase media que pugnaba por afirmar su participación política – aún en manos de la oligarquía-, en principio, en un ámbito que le era

propio – la universidad-, en un país latinoamericano capitalista dependiente.” (Schvartzman, 1998)

La Reforma tenía en su composición ideológica contradictoria y diversa su fortaleza y debilidad. Fortaleza porque se animaron a crear nuevos modos de construir y transmitir el saber, nuevos modos de participación en las instituciones y a crear un nuevo sujeto agremiado: el estudiante universitario, que a lo largo de la historia va a variar su pertenencia de clase. Siendo integrante de la naciente clase media en sus orígenes para pasar a tener una referencia en la clase trabajadora más avanzado el siglo XX.

El alcance de la Reforma fue más de lo quiso y menos de lo que se propuso, Portantiero la señala como una de las mayores influencias en la transformación latinoamericana de las instituciones educativas, de la mano de otros complejos procesos políticos, “entre 1922 y 1928 la Reforma se polariza en un ala antiimperialista ligada a las clases medias y al reformismo, y otra comunista que no consigue pensar lo nacional. Las constantes estructurales, sobre todo económicas, de los distintos países del continente explican la continentalización de la Reforma, pero otros elementos, que recién se harán visibles en el reflujó que sufre el movimiento en esos años, signarán las diferencias. Es así que el ala antiimperialista tiene su centro en Perú, donde las clases medias aún no contaban con instancias representativas, y el ala comunista se desarrolla principalmente en Cuba, donde el movimiento independentista y el pensamiento de José Martí eran núcleos activos que podían funcionar como tradición de referencia para los reformistas.” (BUSTELER, 2013)

Pero más allá del alcance de la Reforma en el espacio continental, los pensamientos más radicalizados respecto a la rol de la Universidad en la Reforma Social fueron lentamente relegados, olvidados y reconfigurados en lo que quedó, tal como hoy la conocemos, Extensión Universitaria. En el legado de la Reforma que hace Buchbinder señala que “La extensión fue incorporada en la mayor parte de los estatutos de la Reforma como una tarea central de la Universidad. Mediante ella

se procuraba ‘extender’ la influencia de las casas de estudio sobre el medio social. (...) la extensión remitía a la construcción de canales de comunicación entre las casas de estudio y la sociedad y a las estrategias de difusión de las manifestaciones científicas y culturales desarrolladas por los claustros.”

CONCLUSIONES: EL LEGADO DE LA REFORMA

Por el enorme legado de la misma la Reforma Universitaria de 1918 es un fenómeno cultural y político de innegable trascendencia histórica, con sus limitaciones estructurales y su potencial aún vigente. El sujeto que hoy transita la Universidad Pública argentina no es el mismo que a principios del Siglo XX. Hay nuevas perspectivas de transformación a la luz de los intelectuales que surgen de las casas de estudio. Hoy son hijos de trabajadores, primera generación de estudiantes universitarios en la familia a quienes alberga la Universidad Pública, es un sujeto frágil, con debilidades en materia de capital cultural y víctima de múltiples discriminaciones, pero está presente, se reconoce parte de este sector social, tiene pertenencia de clase, falta abreviar en su conciencia de clase.

Es tarea de la universidad pensar las transformaciones desde este nuevo actor. Superar los límites históricos de la concepción de Extensión, y repensar el rol de la universidad pública en la transformación social, en el marco de un proyecto de nación, que incluya a las grandes mayorías populares.

Hoy decimos junto a los Reformistas: “los dolores que quedan son las libertades que faltan”.

BIBLIOGRAFÍA

- Alaniz, Rogelio: *La reforma universitaria*. En Revista de la FCJS-CEDyCS. Vól. 1, año 1. 2012. UNL. Santa Fe.
- Buchbinder, Pablo: *Historia de las universidades argentinas*. Buenos Aires. Sudamericana. 2005.
- Bustelo, Natalia: *La Reforma Universitaria como Kulturkampf. La lectura gramsciana de Juan Carlos Portantiero*. En revista Sociohistórica, n° 31, 1er. Semestre de 2013. Universidad Nacional de La Plata.
- Dércolis, Julián Andrés: *La política universitaria del primer peronismo*. Buenos Aires. Punto de Encuentro. 2014.
- Elsegood, Liliana y otros: *Universidad, territorio y transformación social. Reflexiones en torno a procesos de aprendizaje en movimiento*. Avellaneda. Undav Ediciones. 2014.
- Jaramillo, Ana: *Universidad y proyecto nacional*. Remedios de Escaladas. Ediciones de la UNLa – Universidad Nacional de Lanús. 3ª. Edición, 2013.
- Kummer, Virginia y otros: *Historia de la Facultad de Ciencias de la Educación de Paraná, 1920-1973*. Paraná. UNER. 2010.
- *Manifiesto Liminar de la Reforma Universitaria*. 1918
- Recalde, Aritz y Recalde, Iciar: *Universidad y liberación nacional*. Buenos Aires. Nuevos Tiempos. 2007.
- Schwartzman, Américo y Stang, María Fernanda: *Reforma Universitaria 1918. La revolución de las conciencias*. Concepción del Uruguay. EDUNER. 1998.
- Servetto, Alicia y Saur, Daniel (Comps.): *Sentidos de la Universidad*. Córdoba. Universidad Nacional de Córdoba. 2011.
- Toribio, Daniel (Comp.): *La universidad en la Argentina. Miradas sobre su evolución y perspectivas*. Remedios de Escaladas. Ediciones de la UNLa – Universidad Nacional de Lanús. 2010.
- UNL: *90 años de la Reforma Universitaria. Surgimiento, proclamas y actores de la gesta*. Santa Fe. 2008.

Soberanía e Integración Latinoamericana

Soberanía e Integración Latinoamericana

El eje “*Soberanía e Integración Latinoamericana*”, contó con un total de 3 resúmenes presentados en 1 mesa. Siendo un 0.5 % de los trabajos presentados durante el VII Congreso Nacional de Extensión Universitaria.

Los sub ejes propuestos para el desarrollo de los temas fueron: Rol de la Universidad como actor político-social en la región. La Extensión Universitaria como política regional para el trabajo en territorio. Leyes en torno a la Educación Superior en América Latina y el Caribe. Integración Universitaria en la región.

Las universidades que expusieron sus distintos proyectos de extensión en este eje fueron un total de 3:

Universidad Nacional de Rosario

Foro de Jóvenes por una Latinoamericana Integrada, una apuesta a la integración desde la extensión universitaria

Universidad de Buenos Aires

El proceso político que llevo a Evo Morales como presidente de Bolivia

Universidad Nacional del Litoral

Hacia la Internacionalización de la Extensión Universitaria en la Secretaria de Extensión de la Universidad Nacional del Litoral

A continuación se intentará dar cuenta de cuáles fueron los tópicos tratados durante la realización de los conversatorios, teniendo en cuenta los obstáculos, facilitadores y propuestas.

FACILITADORES

En el proyecto de la Universidad Nacional de Rosario se tuvo el objetivo de promover el dialogo sobre la integración latinoamericana, se trabajo con las comunidades de Uruguay, Brasil, Chile y Colombia, se baso en talleres en los cuales cada comunidad compartía sus poesías, canciones, comidas, etc. Se considera como facilitador la creación de vínculos e inmediato compromiso y participación de los involucrados. Se aportaron saberes de la disciplina al contexto, y el aporte de las áreas de la facultad en la realización.

Se destaco, por otra parte, la importancia de la extensión a las temáticas comunes de los involucrados intercambiando cultura. Es decir, se buscaba integrar aquellas comunidades de inmigrantes que formaban parte de la universidad nacional de rosario. Así es que una fortaleza fue la creación de vínculos e inmediato compromiso y participación de los involucrados.se aportaron saberes de la disciplina al contexto, y el aporto de las áreas de la facultad en la realización.

OBSTÁCULOS

En el mismo proyecto se ha mencionado como obstáculo la dificultad de poder coordinar reuniones, así como el conseguir un consenso en dichos encuentros debido a la riqueza del debate que se generaba.

En la convocatoria a la proyecta, algunas facultades manifestaron la intención de no participar, quedando como tema pendiente.

En cuanto a la estructuración, se busco romper las estructuras tradicionales académicas y buscar mostrar aquellos saberes previos, haciendo hincapié en que la integración regional no solamente se da en el ámbito diplomático.

En el proyecto de la Universidad Nacional del Litoral la propuesta fue dar respuesta a líneas de nación en cuanto a la internacionalización de la educación, de qué manera la extensión se suma a la internacionalización de la universidad. Se plantea la permanente revisión de las acciones que se vienen haciendo, como capitalizar lo que traen los alumnos que vienen de intercambio y los que van. Así como notar que depende del país es como se asume el rol de la extensión.

CONCLUSIONES

Se hizo referencia a las dificultades que tienen los grupos de bolivianos que viven en Buenos Aires en cuanto a tramites y muchas veces discriminación y como la extensión ayuda a posicionar y eliminar la discriminación

Se destaca el acompañamiento de los docentes que se da en las Universidades, siendo que en otras no están presentes o coexisten, muchas veces, con banderismos. Se marcó la diferencia de que en países como Cuba no todos pueden hacer extensión.

Se concluye que una buena extensión es la que nace de los estudiantes y se conduce con acompañamientos sin banderismos, pensándola la extensión como una forma de integrarnos de otro modo.

“Foro de Jóvenes por una Latinoamérica Integrada” una apuesta a la Integración desde la Extensión”

Elisa Cabrera Trasmontana

Micaela Santos

María de los Ángeles Rolón

Claustro: Estudiantil y Graduados Universidad Nacional de Rosario

RESUMEN

Foro de jóvenes por una Latinoamérica Integrada es un proyecto de extensión de la U.N.R (iniciado en 2012) que cuenta con la participación de estudiantes de diferentes carreras y de noveles graduados, que tiene como objetivo generar un espacio de reflexión dentro de la Universidad para abordar la temática integracionista y que cree en la necesidad de enlazarla con las comunidades de inmigrantes latinoamericanos de la ciudad de Rosario.

Teniendo por base la educación como herramienta transformadora, busca abrir una puerta dentro de la educación tradicional abandonando la sectorización para lograr un acercamiento no condicionado a la realidad, y que los/as estudiantes y participantes sean los motores de su propio conocimiento, fomentando así la construcción democrática del mismo.

El sustento metodológico se encuentra dado por la utilización de técnicas lúdico-participativas que permitan hacer desde el juego; partiendo de acciones sencillas poder re-significar, cuestionar y dar nuevos sentidos a lo establecido, fundados en la dialogicidad entre diversas disciplinas y la relación docente-alumno, incentivando la intervención social.

Para ello, realizamos talleres con participación estudiantil de distintas facultades de la U.N.R en conjunto con las comunidades de inmigrantes residentes en Rosario de los países de Colombia, Uruguay, Brasil y Chile, recabando datos sobre la relación entre las comunidades, las comunidades y la UNR, y entre las comunidades y la ciudad de Rosario.

Consideramos a la Integración Latinoamericana como un abordaje teórico-práctico continuo, como una construcción colectiva impulsada “desde abajo hacia arriba”, que fortalece la reflexión y el ejercicio de una ciudadanía democrática y latinoamericana.

La apertura de estos espacios va fortaleciendo a cada comunidad permitiéndoles exponer sus culturas, sus costumbres, su pensamiento, mientras que, al mismo tiempo, se van generando punto de coincidencia e identificación entre ellas permitiendo pensarnos como ciudadanos latinoamericanos. A la vez, brinda un espacio donde se logra seguir reconstruyendo nuestro grupo de trabajo interdisciplinario y pluricultural.

Se sostiene, que a partir de los talleres sustentados en la metodología de Educación Popular, se viabiliza una posibilidad de abordaje de la Integración Latinoamericana desde una construcción democrática del conocimiento, buscando un fortalecimiento del ejercicio de la ciudadanía que halla sus pila-

res en la cotidianeidad, partiendo de acciones sencillas proclives a generar espacios de confianza necesarios para la participación de todos y la generación de debates.

FORO DE JÓVENES POR UNA LATINOAMÉRICA INTEGRADA: UNA APUESTA A LA INTEGRACIÓN DESDE LA EXTENSIÓN

¿Quiénes somos?

Foro de Jóvenes por una Latinoamérica Integrada es un Proyecto de Extensión Universitaria de la Universidad Nacional de Rosario (U.N.R.) iniciado en 2012 y conformado mayoritariamente por jóvenes estudiantes y graduados de distintas carreras, que propugnan una perspectiva interdisciplinaria.

En la primera edición (2012/2013) el objetivo fue fomentar la temática integracionista en las doce facultades de la U.N.R, formar un equipo interdisciplinario de estudiantes y establecer una agenda de trabajo que permita la sustentabilidad del mismo. Los ejes transversales presentes a lo largo de todo el proyecto consistieron en: Integración Latinoamericana, Jóvenes, Universidad Nacional de Rosario e Interdisciplinarietà.

Para ello se realizaron tres talleres: “Conociendo la Integración Latinoamericana”, “Viviendo la Integración Latinoamericana” y “Taller Interfacultades”. En los mismos se buscó construir colectivamente la noción de integración que se fue transmitiendo y recreó en el transcurso de las actividades de ejecución del proyecto. El equipo se capacitó sobre las técnicas de educación popular de manera vivencial, y se detectó temas de agenda sobre la Integración Latinoamericana que interesaban a los estudiantes de cada disciplina para finalmente identificar las heterogeneidades/homogeneidades entre los estudiantes de la universidad.

El “Foro por una Latinoamérica Integrada” realizado en junio de 2014 fue la actividad central de todo el proyecto. Los talleres antes explicitados se fundamentaron como

instancias previas y de preparación, grandes fuentes de información, conocimiento y construcción esenciales para el diseño y ejecución del Foro. El eje del taller consistió en abordar interdisciplinariamente, con el aporte de extensionistas, graduados, docentes y estudiantes, la Integración Latinoamericana a través de cuatro tópicos surgidos anteriormente: Educación Formal Universitaria, Medio ambiente y desarrollo, Conectividad e Infraestructura y Cultura e interculturalidad latinoamericana.

En el año 2015 con el comienzo de la segunda parte del proyecto denominada “*Integrando-nos con las comunidades en Rosario*”, se amplió el objetivo a la profundización y consolidación de los lazos entre las distintas comunidades latinoamericanas, la comunidad académica de la U.N.R y la Ciudad de Rosario. Las comunidades de inmigrantes con las que se trabajó fueron: Colombia, Brasil, Uruguay y Chile.

Teniendo por base la educación popular como herramienta transformadora, aportamos desde lo metodológico nuevas formas de construir conocimientos y vínculos de enseñanza-aprendizaje, alternativos a lo instituido en la Educación Superior, que tienen las características de dinamismo, participación, debate y construcción conjunta, incluyendo el cuerpo y resignificando las acciones cotidianas. Como objetivos específicos podemos destacar el generar espacios de diálogo e intercambio basados en los ejes del proyecto; así como también establecer un grupo de trabajo interdisciplinario, interclaustrario y multicultural para posteriormente difundir las problemáticas comunes y las propuestas generadas en conjunto a la comunidad de Rosario.

Antes de reseñar las actividades que se realizaron es importante destacar el concepto de integración y de comunidades sobre el que se basó el equipo interdisciplinario. Se entiende a la integración latinoamericana como un abordaje teórico-práctico continuo; como una construcción colectiva impulsada “desde abajo hacia arriba”, en la cual el aspecto socio-cultural sea la base de toda política pública legítima afirmando la importancia del territorio y del pensamiento situado. Tam-

bién se tuvo en cuenta la definición creada colectivamente el primero foro realizado en 2013: “Se piensa la integración latinoamericana como un medio que aspire a concretar múltiples objetivos que tiendan a la preservación de la diversidad latinoamericana manifestada en las identidades culturales, las distintas formas de organización social, política, económica, así como los distintos modos de percibir y satisfacer las necesidades básicas según el grupo social”.

Dado que los protagonistas principales fueron las comunidades latinoamericanas residentes en Rosario, ya mencionadas, trabajamos con los conceptos de Maritza Montero (2001) de comunidad y participación comunitaria. *La ‘comunidad’ puede ser definida como “grupo en constante transformación (...) que en su interrelación generan un sentido de pertenencia e identidad social (...)”.* *La ‘participación comunitaria’ es “un proceso organizado, colectivo, libre, incluyente, en el cual hay una variedad de actores y de grados de compromisos, que está orientado por valores y objetivos compartidos, en cuya consecución se producen transformaciones comunitarias e individuales”.*

La metodología del Proyecto es la de talleres, utilizando como herramientas las técnicas lúdicas participativas de Educación Popular. Las mismas, engloban a las técnicas grupales que buscan hacer más entretenida y facilitan la reflexión sobre una temática específica, al mismo tiempo que estimulan la participación de cada integrante del grupo en particular. Su utilidad es acorde a la implementación de un dispositivo taller puesto que no se dirigen a transmitir conocimiento sino a generar espacios para la construcción del mismo en el “aquí y ahora “del proceso grupal.

La utilización de estas técnicas implicó una forma específica de obtener conocimientos, una metodología que parte de la práctica, reflexiona sobre la misma y vuelve a la praxis. La metodología en Educación Popular es siempre dialéctica; en un primer momento, surge de los saberes que los participantes ya portan, de sus condiciones concretas de existencia y de su accionar consciente. Luego, se pasa a la Teorización que concierne a la reflexión y visibilización de la globalidad de lo acontecido que permite develar lo histó-

rico-social de aquello que se nos presentaba como naturalizado. El proceso se completa con el regreso a la práctica, entendida como una acción orientada a la transformación. Sin embargo no es una meta, sino que la praxis es siempre un nuevo punto de partida.

La actividad principal dentro de cada taller fue el Foro. Una invitación a crear, a decir y a discutir desde la palabra, el arte, el cuerpo, el movimiento y todo aquello que traemos. Es importante destacar el papel de la persona encargada del rol “facilitador”, que es quien debe guiar para que todos se puedan expresar, dando la palabra a todos, respetando los tiempos de cada uno. En esta etapa la metodología de Foro nos posibilitó desestructurar la relación Universidad- Sociedad, creando una instancia donde los actores son partícipes de su propia construcción de conocimiento, ya que no existe una situación de ignorancia que convierte al aprendiz en seres “vacíos” que deben ser “llenados” con depósitos externos, sino que cada uno posee las herramientas para apoderarse del aprendizaje en un continuo retroalimentación entre educadores y educandos. Se recupera lo fundamental de la política: escuchar las voces de todos de manera directa, lo que implica saber escuchar y respetar la palabra de los demás. Genera discusión y debate, lo que obliga a llegar a un consenso donde inevitablemente descubrimos lo que tenemos en común.

ACTIVIDADES Y ESTRATEGIAS

Para dar conocimiento y mayor participación, se hizo la difusión de actividades por redes sociales, reparto de folletería en las 12 facultades de la U.N.R e invitaciones formales a cada comunidad interviniente. Además se contactó y coordinó con referentes e integrantes de las comunidades implicadas en el proyecto.

Por otra parte se realizaron reuniones con una frecuencia quincenal para diseñar, planificar, organizar y elaborar los distintos talleres (elección de dinámicas, distribución de roles, logística, etc.) con el equipo interdisciplinario entre los cuales se dividían las distintas responsabilidades.

Desde equipo ejecutor del proyecto se buscó la capacitación constante a través de la vinculación con la secretaria de extensión de la U.N.R, en herramientas de extensión universitaria. También se actualizaba periódicamente la bibliografía en torno a la construcción de talleres, dinámicas grupales y cultura latinoamericana, etc.

Llevamos adelante la realización de talleres desde la perspectiva de Educación Popular con las comunidades de inmigrantes abordando los ejes: Comunidades- UNR, Comunidades-Rosario, Comunidades-Comunidades.

A modo de ejemplo describiremos el paso a paso de uno de los talleres, específicamente el llevado a la práctica con las comunidades de Colombia y Uruguay:

Tanto las comunidades como el público en general fueron convocadas a partir de las 18hs, en la sede de la Universidad de Rosario sin saber el encuadre dinámico de la actividad, pero si la temática .

Se realizaron las palabras de bienvenida a cargo de representantes del Foro, del Director del proyecto, también hubo una presentación a cargo de Juan Manuel Medina de la Secretaria de Extensión de la U.N.R.

Al principio del encuentro, luego de las palabras de bienvenida, se llevo a cabo una dinámica de rompe hielo entre todos los participantes para que vayan asimilando lo lúdico del taller. Esta técnica consistió en un play move en el que cada integrante del foro, ubicados en distintos lugares del salón, se iba poniendo de pie a medida que se recitaba la poesía “El Sur también existe”. Seguidamente, al terminar el play move se realizó un ejercicio de caldeamiento y un sociodrama. En el caldeamiento se invito a los participantes a que se relajen, se hicieron ejercicios de masajes y reconocimiento del propio cuerpo, el de los demás y el espacio. Luego se paso al socio drama donde se incentivo a que los asistentes al taller puedan pensar en su fantasía las características de la ciudad de Rosario, que es lo que les gusta de la localidad, y lo que no, con qué aspectos se sienten identificados y les recuerda a sus respectivos lugares de origen. Una vez hecho esto se les pidió que via-

jen con su imaginación hacia sus países o localidades natales, que recuerden un poca de se niñez y cerrando los ojos puedan imaginar los colores, olores, anécdotas de nuestros orígenes y al despertar compartirlos con todos los presentes, darnos cuenta que todos en el algún momento habíamos sido extranjeros y que cosas tenemos en común.

Luego de esa dinámica, se hizo la actividad de la Telaraña el objetivo fue pasarnos entre todos el ovillo y a medida que nos iba tocando comentar como se sintió implicado en el Foro sobre Integración Latinoamericana y de qué manera se había enterado de la convocatoria. Finalizando este apartado, sin que se rompa la red que se había armado a través del ovillo de lana con todos los participantes, se realizó una actividad de cooperación para llegar a un objetivo.

Seguidamente desde el equipo de ejecución del Foro se explicó cómo se venían trabajando en los talleres anteriores, qué conclusiones se habían recabado y los ejes que tenía el proyecto. Se repartieron afiches para que cada grupo pueda pensar y escribir aspectos vinculados a los ejes: COMUNIDADES-COMUNIDADES, COMUNIDADES-ROSARIO, COMUNIDADES – UNR.

Posteriormente se invito a contar y poner en común lo trabajado en grupos, se realizó la última dinámica que se trataba de imaginar dos tipos de Américas. La primera era la América positiva e integrada y la segunda la América negativa y desintegrada, se les pedía a los participantes que en dos afiches por separado, escribieran qué se les venía a la mente cuando pensábamos en la América positiva y qué palabras se les ocurría cuando pensaban en la América negativa.

Finalmente se leyeron las conclusiones, se visualizó el contraste entre ambas Latinoamérica y se procedió al cierre formal, pero no el definitivo del encuentro, con palabras a cargo de la Co-directora Olga Saavedra.

El encuentro tuvo una parte cultural que se encontraba en la parte informal del mismo. Esta parte tenía como idea revalorizar el relato oral, que hoy se ha perdido en gran parte, es así que cada una de las comunidades, tan-

to Colombianas como Uruguayas, leyeron poesías para niños que eran tipos de leyendas propias de cada país. También mientras se desarrollaba esta parte se escucho música de Colombia y de Uruguay de fondo. Y por último, en esta parte cultural e informal del encuentro se degustó AREPAS.

FACILITADORES Y FORTALEZAS

En cuanto a las fortalezas y facilidades se alcanzó la creación de vínculos estrechos con los referentes de las comunidades de inmigrantes y sus mismos integrantes, que se implicaron en el proyecto y facilitaron su promoción y ejecución acercándolo a su colectivo, participando también activamente en el transcurso de los talleres realizando narraciones típicas, compartiendo sus comidas y demás costumbres de sus pueblos. Con esto se generó un intercambio directo entre las diferentes culturas, encontrando algunas coincidencias que desconocíamos y por supuesto diferencias que nos enriquecieron.

Respecto al equipo del Foro, notamos que con el paso del tiempo y la experiencia del proyecto anterior el grupo fue mejorando la calidad de trabajo para llevar a cabo los talleres y su organización previa, se generó más seguridad para la coordinación de actividades al realizarlas con mayor soltura y se logró una mejor distribución de roles entre los integrantes del Foro, ya que los integrados más recientemente comenzaron a involucrarse cada vez más en las actividades y responsabilidades.

Individualmente aprendimos de las demás carreras existentes en la U.N.R y de las culturas hermanas, al mismo tiempo que aportamos nuestros conocimientos, experiencias y vivencias, resultando esto en la construcción de un nuevo conocimiento a través de la reconstrucción de nuestro conocimiento previo con los aportes que recibimos.

Otra cuestión positiva es que siempre contamos con el apoyo de la Secretaria de Extensión de la U.N.R, es importante destacar que no solo en el financiamiento para llevar adelante el proyecto sino también en la divulgación del Foro por medio de sus redes sociales,

como también por medio de folletos y brindándonos también diferentes espacios para seguir capacitándonos. Por ejemplo, nos permitieron un espacio, para desarrollar nuestras actividades del Proyecto, en el VI Congreso Nacional de Extensión Universitaria y Foro de Jóvenes Extensionistas Latinoamericanos y Caribeños realizado en Rosario en el año 2014, como también recibimos Cursos de formación y capacitación en Extensión. Gracias a estos aportes el grupo se fortaleció alcanzado así una mejor calidad de ejecución y experiencia.

NUDOS Y OBSTÁCULOS

Como obstáculos podría decirse que la dificultad mayor y más recurrente que encontramos es realizar reuniones periódicamente, debido justamente al número de integrantes, sus diversas actividades y responsabilidades, teniendo en cuenta además que somos de distintas carreras y localidades cercanas a Rosario pero también de otros puntos lejanos del país.

También la prolongación de las reuniones genera alguna dificultad, ya que si bien resulta muy enriquecedor e importante las diferentes miradas que proporciona cada disciplina, carrera y cultura, esto a veces hace extenso el debate y dificulta concluir en un cierre o idea final. En ocasiones quedan lagunas y es necesario volver sobre el tema en la siguiente reunión.

En cuanto a los aspectos negativos relacionados a las comunidades, uno fue que teníamos una presuposición de que la totalidad de las mismas contarán con sedes y espacios propios para realizar los talleres y encuentros. Nos encontramos que solo una comunidad, la chilena, poseía Sede propia y que también la brasilera poseía una sede pero por falencias internas no fue posible utilizar ese espacio. Lo que resultó en una búsqueda por parte del grupo de diferentes lugares para la realización de los talleres y que, principalmente, éstos no pierdan la esencia de cada una de las comunidades de inmigrantes.

Finalmente otro obstáculo importante que tuvimos fue que una de las facultades de la U.N.R, la facultad de odontología, no permitió la difusión del Proyecto de Extensión dentro de la misma, a través de folletería y un stand, prohibiendo directamente nuestro ingreso a esta facultad.

Este hecho fue de gran asombro ya que se trata de una facultad pública, que pertenece a la misma Universidad que dio nacimiento a este Proyecto, y que impide el contacto de sus alumnos con las actividades y con los alumnos de las demás facultades.

CONCLUSIONES

Como resultados, a partir de las actividades realizadas en ambas ediciones del proyecto, se obtuvo una consolidación y aumento, tanto cualitativo como cuantitativo, de la participación de los jóvenes en la discusión de la temática integracionista. Ésta participación su vez permitió una disminución de barreras para la integración de los inmigrantes latinoamericanos en la ciudad y, también, de los estudiantes extranjeros con respecto a las propuestas de la UNR.

El poder llevar a cabo un trabajo interdisciplinario cedió a que cada integrante del Foro aporte su conocimiento y formación, propio de cada carrera y también retroalimentarse de las demás perspectivas. La interdisciplina da una reciprocidad de interacciones e intercambios que posibilitan un enriquecimiento a cada una de las disciplinas y sostenemos que es necesaria para la complejidad de la temática integracionista.

La inclusión, tanto de estudiantes de diferentes carreras de la UNR como de jóvenes provenientes de otros países latinoamericanos que eligieron a nuestra Universidad como casa de estudio, permitió un enriquecimiento sobre el tema Integración Latinoamericana y una construcción de conocimientos en el “aquí y ahora” que superó nuestras expectativas, por lo que no solo consideramos al trabajo interdisciplinario (superador del multidisciplinario) como posibilidad sino como necesidad para comprender las complejidades del tema.

Además la metodología del Foro, basada en la Educación Popular, abrió alternativas a la forma hegemónica de transmitir y crear conocimientos en la Universidad; visibilizando que es posible construir saberes partiendo desde el juego, el contacto con el cuerpo, la imaginación, que impulsan a la creatividad.

Compartimos como estudiantes y jóvenes graduados, no solo la relevancia, sino la necesidad de articulación entre la teoría y la práctica, que posibilite una pragmática consciente y fundamentada, así como construcciones teóricas con miras a acciones transformadoras, por tanto, dos aspectos inseparables en la realidad.

Cabe destacar, si bien el objetivo del Foro, de crear y consolidar lazos entre las comunidades y la Universidad, ha sido cumplido (incluso superando las expectativas) entendemos que la Integración Latinoamericana es un proceso constante, al cual queremos seguir aportando y dialécticamente seguir enriqueciendo nuestros conocimientos y experiencias. Buscamos resaltar que para una verdadera Integración no basta lo diplomático y las formalidades, sino que son necesarios estos espacios de construcción local, es decir, de lo micro a lo macro, de abajo hacia arriba.

Sostenemos que a las diferentes etapas de ejecución del proyecto realizado les corresponden una concepción de ciudadanía que halla sus pilares en la cotidianeidad, partiendo de acciones sencillas proclives a generar espacios de confianza necesarios para la participación de todos y la generación de debates.

Finalmente, consideramos entre las posibilidades y los deseos, el sistematizar el material obtenido a lo largo de la ejecución del Foro a fin de plasmarlo en la publicación de un libro. A partir de esto llevar al “Foro de Jóvenes por una Latinoamérica Integrada” a otras Universidades, o a los lugares de origen de cada Integrante y contagiar el espíritu latinoamericanista.

También sería de relevancia poder realizar las actividades con sus ejes temáticos con otras comunidades latinoamericanas residentes en la ciudad de Rosario.

BIBLIOGRAFÍA:

- Freyre, Paulo (1968) "Pedagogía del Oprimido", Buenos Aires Nueva Visión.
- Montero Maritza (2004) Introducción a la Psicología Comunitaria, Buenos Aires, Paidós.
- Vargas Graciela y Bustillos Laura (1998), Técnicas Participativas de Educación Popular, México Alforja Editorial.

I Encuentro Regional de estudiantes extensionistas

Estudiantes universitarios acompañando a alumnos del secundario en el recorrido y conocimiento de la vida en la universidad

León, Yamila Haide; Borris, Dámaris Ludmila; Maidana, Vanesa Yamile Zarza, Andrea Marisol; Ojeda, Florencia Belén; Sánchez, José Santiago Arias, Dayana Delia; Morel, Maximiliano Alberto; Piriz, Silvia Stefania Luraschi, María Antonella; Sosa, Florencia Noemí

Instituciones:

Colegios:

E.E.S. N° 42 “San Francisco Solano”, Colonia Benítez, Chaco
CEP N 77 “Manuel Nicolás Savio” Margarita Belén, Chaco
Universidad Nacional del Nordeste

Organizaciones de la comunidad involucradas:

Municipalidad de Colonia Benítez; Centro Integrador Comunitario de Colonia Benítez y Margarita Belén, Chaco.

RESUMEN

El proyecto de Articulación de nivel medio y universidad “Explorando la vida universitaria” comenzó en el año 2014 en el marco de una propuesta de alumnos cursantes de la cátedra Antropología Social y Cultural de las carreras Profesorado y Licenciatura de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional del Nordeste.

Esta iniciativa se da debido a la demanda de la realización de un proyecto para cambiar la situación de que los alumnos del secundario en Colonia Benítez (Chaco), al finalizar sus estudios secundarios no continuaban sus estudios superiores o un trabajo estable. Por tanto como equi-

po, hemos decidido aceptar el desafío de ayudar con este proyecto.

La propuesta fue presentada y aprobada como proyecto de extensión en el año 2014 por la Secretaria de Extensión, Capacitación y Servicios de la Facultad de Humanidades de la UNNE y estuvo destinada a estudiantes que cursaban el último año de nivel medio de la E.E.S. N°42 “San Francisco Solano” de la localidad de Colonia Benítez, Chaco.

El proyecto tuvo como objetivo primordial generar un espacio para que los estudiantes puedan conocer e intercambiar sus intereses, expectativas y planes a futuro con las diferentes propuestas de carreras universitarias como una de las opciones a seguir, así como también reci-

bir información sobre la “vida universitaria” (becas universitarias y nacionales, planes de estudio, fechas y sistema de pre-inscripción e inscripciones a las carreras que ofrece la Universidad Nacional del Nordeste en Chaco y Corrientes, etc)

El mismo se desarrolló en tres instancias: El primero, que tenía como objetivo acompañar a los alumnos en la reflexión sobre sus futuros e intercambiar experiencias. Un segundo encuentro, donde los estudiantes de los secundarios asistieron a la UNNE con sede en Resistencia, conocieron las instalaciones de cada facultad y las diversas ofertas académicas. En el tercer y último encuentro, realizado en el C.I.C. de Colonia Benítez, se brindó una charla sobre los requisitos de pre-inscripción de la UNNE y el modo de uso del Sistema.

Debido al gran impacto que este primer proyecto causó, por ejemplo contar con el 90% de los alumnos inscriptos en carreras universitarias o terciarias; los directivos del colegio E.E.S. N°42 de Colonia Benítez y el CEP N°77 de Margarita Belén, solicitaron la continuidad del proyecto durante el año 2015.

Se presentó nuevamente un proyecto a la Secretaría de Extensión; “Explorando la vida Universitaria: Una acción interinstitucional. Año 2015”, que fue aprobado y desarrollado durante el año 2015 utilizando la misma metodología del trabajo anterior. Considerando que trabajaríamos con dos instituciones se invitó a participar del proyecto a otros estudiantes de la carrera de Ciencias de la Educación interesados en la propuesta.

En septiembre de 2015 se presentó la propuesta en la convocatoria “UNNE en el medio”, la cual fue aprobada el corriente año y está siendo desarrollada actualmente. Al ser la primera vez que contamos con financiamiento de la Universidad hemos decidido trabajar con las mismas escuelas implementando la misma metodología.

Drogas recreativas en jóvenes: del mito a la realidad

*Amira Dayoub, Camila Aisinscharf, Estanislao Gómez Minujín
Pamela Bellucci, Lourdes Haidar, Juana Gall, Florencia Wainberg
Agustina Piczman, Julieta González, Sol Kersten, María González Bagnes*

Supervisados por: Dr. Claudio Daniel González.

*Autor referente:
Apellido y nombre: María Florencia González Bagnes.*

Institución: El trabajo se desarrolló en el Instituto Universitario CEMIC.

Organizaciones de la comunidad involucradas: Actualmente se han sumado a la propuesta colegios secundarios y comunidades religiosas.

RESUMEN

Introducción

Hoy en día el consumo de drogas y las adicciones representan una problemática social. En los últimos años, la producción, la venta y el consumo de drogas han aumentado significativamente; sin estar acompañadas de un incremento de la información y concientización de la población. El propósito de este taller es intervenir en este punto, ya que creemos es nuestra responsabilidad como futuros profesionales de la salud.

OBJETIVOS

Informar y educar a la comunidad sobre drogas recreativas, efectos y peligros reales. La intención es desmentir varios mitos que circulan en la comunidad. Además, esperamos poder informar sobre las formas más frecuentes de uso de las

distintas drogas, explicar a qué nos referimos con el término “droga recreativa” y cuáles son sus peligros. También, realizamos una demostración práctica de los pasos a seguir en situaciones de intoxicación por estas drogas.

CONTENIDOS

La charla está dividida en dos partes:

Parte teórica: Consta de una introducción y un cuerpo.

Introducción: Comenzamos con una introducción a conceptos clave. Planteamos qué es una droga y conceptos alrededor de la composición de estas drogas particulares. Luego se desarrollan conceptos de manera simplificada para explicar el sistema nervioso y cómo las drogas influyen sobre éste. Finalmente, se desarrollan los conceptos de adicción, dependencia y síndrome de abstinencia.

Cuerpo: Se desarrollan las drogas de uso recreativo más frecuentes. Cerramos con una explicación sobre interacciones entre las distintas drogas.

Parte práctica: Planteamos dos casos de efectos adversos agudos de drogas. Frente a estos casos explicamos que se puede hacer.

Toda la charla se da de manera dinámica e interactiva. Se hacen preguntas al público sobre lo que charlamos, otras preguntas de índole cultural y se otorgan pequeños incentivos a aquellos que contesten (en la charla original entregábamos caramelos como “premio”).

RESULTADOS

Los asistentes a la charla que dimos respondieron muy bien. Participaron respondiendo nuestras preguntas, expusieron sus dudas y acompañaron el proceso de desmitificación sobre algunos conceptos que se tienen de algunas drogas. Muchos de ellos eran estudiantes de carreras del área de la salud (nutrición, medicina y terapia física), otros eran docentes y directivos de colegios secundarios e incluso grupos familiares enteros.

AVANCES /CONCLUSIONES:

Dentro de los avances podemos considerar el hecho de que hubo una gran respuesta principalmente por parte de los docentes de colegios que nos contactaron para organizar charlas en sus escuelas. Las mismas están en proceso de concretarse y cada colegio propone distintas modificaciones. Nuestra propuesta es dinámica y adaptable a lo que necesite cada institución. Concluimos, a partir de la respuesta que generó el taller, que la mayoría de las personas no es completamente consciente de los efectos que producen las drogas tanto a corto como a largo plazo, pero una gran parte de la población está interesada en aprender. Creemos que la mejor forma de

concientizar es a través de la información. La educación es una gran herramienta para la prevención primaria y secundaria de estos problemas y desde nuestro lugar estamos dispuestos a colaborar.

Educación para la liberación

Macarena Laffranchi

Alejo Díaz

Facultad de Periodismo y Comunicación social de La Plata Universidad Nacional de La Plata

RESUMEN

La presente ponencia abordará el trabajo territorial desarrollado por la agrupación Rodolfo Walsh, conducción del centro de estudiantes de la Facultad de Periodismo y Comunicación social de la Plata pero también dará visibilidad a las distintas líneas de acción que culminaron en un proceso de institucionalización del trabajo en articulación con la secretaria de extensión de la misma unidad académica

El 2 de Abril de 2013 fue un punto de inflexión para nuestra agrupación ya que luego de la trágica inundación que sufrió la Ciudad de La Plata nos vimos ante la obligación de salir a los barrios que más los necesitaban. Entre tantos otros conocimos a un territorio fantasma que no figuraba en ninguno de los mapas de la ciudad.

En este trabajo abordaremos al asentamiento denominado “La cantera”, decidimos llamarlo así porque era otro de los tantos lugares invisibles para el Municipio de la ciudad. Como militantes políticos estudiantiles sentimos la necesidad de ayudar a quienes lo necesitaban. Es por eso que como Agrupación Rodolfo Walsh y como Facultad de Periodismo y Comunicación Social, decidimos abrir las puertas de nuestra facultad para recibir donaciones y también alojar a quienes más lo necesitaban. Fue en ese recibir y ayudar al otro, donde pusimos en discusión muchas de nuestras prácticas como proyecto político estudiantil.

En conjunto con la Secretaria de Extensión y distintos actores de la ciudad, pero principalmente por la organización barrial que surge desde los propios vecinxs del barrio, pudimos lentamente ir transformando la calidad de vida y alcanzando derechos que hasta hace un tiempo atrás parecían imposibles. Expropiación de Tierras, Agua potable y levantar el grado de escolaridad de los pibxs que era muy bajo a la hora de nuestra llegada. Otro de los objetivos alcanzados de mayor importancia fue el surgimiento de referentes barriales capaces de llevar adelante el día el día en el barrio y de resolver todo tipo de problema sin necesidad de levantar el teléfono ni pedir nada a cambio, dejando atrás al nefasto puntero político..

Lo que necesitamos como país es que nuestras universidades estén llenas de pueblo, es decir entender a las distintas facultades como trincheras ante el avance neoliberalista, si queremos que las mismas además de nacionales sean populares. Los hijos de los trabajadores que no pudieron entrar a la universidad son los que hoy tienen que estar dentro de ella discutiendo un modelo de país. En estos tiempos como militantes peronistas nuestro rol es hacer que esos otros que hoy están en la calle pidiendo por sus derechos también estén en la universidad proclamando y haciendo inclusivo al estado nacional.

Es por eso que año tras año buscamos nuevos modos de hacer que la facultad sea más inclusiva. No solo hacemos franjas horarias para que todos nuestros com-

pañerxs puedan cursar las materias necesarias, Y creamos becas de transporte, apuntes y trabajo. Sino que además nos encontramos en las calles luchando por todas estas injusticias sociales que nos comprometen como compatriotas y militantes de una nación libre justa soberana.

LA UNIVERSIDAD DEL PUEBLO

El día dos de abril del 2013 nuestra ciudad, la de Eva Perón como nos gusta llamarla, sufrió la inundación más grande que tuvo en su historia. A partir de las 7 de la tarde cayeron 181 mililitros de agua lo que hizo que muchos de nuestros compañeros pierdan sus pertenencias, pero además, hizo que tantos otros pierdan su vida. A todos nos tocó de cerca esta catástrofe. Como militantes políticos estudiantiles sentimos la necesidad de ayudar a quienes lo necesitaban. Es por eso que como Agrupación Rodolfo Walsh y como Facultad de Periodismo y Comunicación Social, decidimos abrir las puertas de nuestra facultad para recibir donaciones y también alojar a quienes más lo necesitaban. Fue en ese recibir y ayudar al otro, donde pusimos en discusión muchas de nuestras prácticas como proyecto político estudiantil.

La facultad se llenó de pueblo, se llenó de compatriotas que querían contribuir a que la patria sea más justa y soberana. Es por eso que entre todos decidimos subirnos a camiones de gendarmería e ir a ayudar a los territorios que más ayuda necesitaban en esta catástrofe histórica.

En esa semana conocimos el barrio “la cantera”, como nos gusta llamarlo o, quizás, como aprendimos a llamarlo. Este era un territorio de nadie. No aparecía en ningún mapa de la ciudad de la plata, pero además estaban apartados de todo sistema social.

Cuando llegamos descubrimos que tenían órdenes de desalojo, porque las tierras en las que vivían no estaban regla-

mentadas por el municipio. Solo aparecía como una cantera, es por esto que simbólicamente decidimos llamarla así.

El agua corriente en el barrio, cuando llegamos, era escasa y solo un puñado de familias podían acceder a ella. El mal estado de las pocas cañerías que había afectaba la salud de los más chicos e incluso la de los adultos. También esto traía gastos extras para muchos de los vecinos que tenían que comprar bidones para satisfacer sus necesidades básicas y preservar su salud.

La cantera era utilizada diariamente para tirar todo tipo de basura, entre ellos, animales muertos, residuos tóxicos que afectaban el ambiente e incluso generaban malestares en muchos de quienes habitaban el barrio.

También notamos que era muy bajo el grado de escolaridad. Ante la ausencia del municipio, como militantes políticos estudiantiles, nos vimos con la obligación de concientizar vecinx por vecinx sobre las herramientas que garantizaba el Estado, como lo eran el “Yo mama”, la AUH, las Asignaciones familiares y materiales de estudio, tan importantes para nuestrxs pibxs.

Todas estas falencias que mostraba el barrio, hicieron que discutamos nuestro rol dentro de la política, nuestro rol como militantes dentro de la universidad pública. Como centro de estudiantes, pero también como peronistas. Es por esto que decidimos pensar(nos) a futuro. Veíamos que años de neoliberalismo nos habían dejado una brecha cultural y social.

El problema de esta brecha es que impide que los pibxs de nuestra patria puedan ingresar a las universidades por falta de transporte, y diversas falencias, que poca incursión tienen, porque seguimos viendo compañerxs en diferentes territorios sin ingresar a la universidad.

La organización barrial, creemos que es una de las acciones principales para conquistar esos derechos que habían sido

arrebatados ya que a fines de los 90 creció la perspectiva individualista de cada uno de los compañeros, gracias a sistema neoliberal que nos llevó a la debacle que nosotros decidimos transformarla en organización colectiva

Cabe aclarar que uno de los factores fundamentales que permitió el resurgir de Argentina fue la aparición de un Estado que puso nuevamente en el centro de la escena la distribución de la riqueza como anclaje central para alcanzar la justicia social.

Los objetivos alcanzados se fueron viendo a largo del tiempo. En primer lugar cambiar la concepción sobre la política que había sido instalada durante los 90 y principios de 2000 que terminó con la famosa y consensuada consigna, “Que se vayan todos”.

Desde nuestro lugar, como estudiantes comprometidos con nuestro tiempo histórico, decidimos salir a discutir y tener objetivos reales sobre la academia y el territorio. No creemos ser individuos iluminados que quieren pasar por procesos para ayudar al otro, porque no creemos en la caridad, sabemos que la patria es el otro y bajo esa consigna decidimos trabajar, y así, además de gestionar el centro de estudiantes decidimos ampliarnos, para ver y darnos cuenta que la universidad que queremos es parte indispensable del país que soñamos y anhelamos. No dudamos cuando decimos que el pueblo se tiene que encontrar en la universidad, discutiendo su rol activo dentro de la sociedad. Queremos que los proyectos de extensión salgan del territorio hacia la universidad.

Lo que necesitamos como país es que nuestras universidades estén llenas de pueblo, es decir entender a las distintas facultades como trincheras ante el avance neoliberalista, si queremos que las mismas además de nacionales sean populares. Es por eso que año tras año buscamos nuevos modos de hacer que la facultad sea más inclusiva. No solo hacemos franjas horarias para que todos nuestros compañerxs puedan cursar las

materias necesarias, Y creamos becas de transporte, apuntes y trabajo. Sino que además nos encontramos en las calles luchando por todas estas injusticias sociales que nos comprometen como compatriotas y militantes de una nación libre justa soberana

Perseguimos sueños como aquellos compañeros que durante la década del 70 soñaron una patria más libre, justa y soberana. Ya transformamos la Universidad, nuestro próximo desafío es transformar de una vez por todas la ciudad de Eva Perón.

Desafío inclusivo desde una política pública, académica y social

Cadena de Esfuerzos Multiplicados

*Gladys Ruth Rivero
Cinthia Romero
Liliana Gutierrez*

Otros miembros del equipo extensionista: Prof. Ricardo Rojo (coordinador), Vanesa Cruz, Gabriela Céspedes, Sandra Mamani, Luis Gutiérrez, Ester Machuca, Miguel Torrez, Christian Pinto, Jenifer Molina, Rilda Grimaldes, Liz Gallardo, Raquel Rivero.

Universidad Nacional de Cuyo

RESUMEN APROBADO

Entendemos que como estudiantes universitarios tenemos el deber y el derecho de aportar a la sociedad desde los distintos espacios, experiencias y saberes construidos y compartidos. Los mismos están en constante proceso de aprendizaje mutuo, tanto al interior de la universidad como a la comunidad. Por ello en el marco del trabajo realizado a través de los proyectos de extensión Mauricio López, pertenecientes al Área de Articulación Social e Inclusión Educativa de la Universidad Nacional de Cuyo es que, como integrantes del proyecto “Cadenas de Esfuerzos Multiplicados” pretendemos analizar el impacto de esta política universitaria en zonas rurales, específicamente en la localidad de Los Álamos, Fray Luis Beltrán, Maipú, Mendoza.

A través de dicho proyecto buscamos promover el acceso a estudios superiores de los estudiantes provenientes de zonas rurales; dado que, es bien sabido, que existen grandes dificultades debido al difícil acceso a la información, gran distancia

territorial a la universidad, escasos recursos económicos, escasez de transporte, etc. Sabemos que cuando la información llega a los lugares alejados, se amplían las posibilidades y alternativas; y en consecuencia, la capacidad de decisión es más integral. Puntualmente hablando, tenemos como objetivos “promover la integración entre estudiantes de escuelas rurales y su comunidad y con la Universidad Nacional de Cuyo, a través de un trabajo conjunto con alumnos universitarios” y “contribuir a la construcción de ciudadanía en la ruralidad”. Tal vez una novedad es que la mayoría de los estudiantes universitarios que formamos parte del equipo de trabajo extensionista pertenecemos a la zona en que se localizan los establecimientos escolares. Es así que esta relación entre los integrantes “del mismo pago” propicia un fuerte arraigo rural y sentimiento de pertenencia, que en cierta forma, constituye a su vez parte de un proceso de desarrollo integral.

Creemos que este trabajo debe ser considerado a la hora de pensar, proyectar, redactar y ejecutar una verdadera polí-

tica pública de acceso a la educación superior universitaria inclusiva. Debemos comprender que una política pública que apunte a la inclusión de los sectores postergados y alejados de los grandes centros urbanos implica el trabajo conjunto entre el Estado, la Universidad y la Comunidad. Es importantísimo tener Educación Pública y Gratuita pero, no es suficiente; y en esto tiene un gran rol la universidad como promotor de políticas públicas de acceso a la educación pública y de compromiso real de los estudiantes universitarios con su comunidad.

CADENA DE ESFUERZOS MULTIPLICADOS, GRUPO “SI, SE PUEDE”

Como estudiantes universitarios tenemos el deber y el derecho de aportar a la sociedad desde los distintos espacios, experiencias y saberes construidos y compartidos, tanto al interior de la universidad como a la comunidad. Por ello en el marco del trabajo realizado a través de los proyectos de extensión Mauricio López, pertenecientes al Área de Articulación Social e Inclusión Educativa de la Universidad Nacional de Cuyo es que, como integrantes del proyecto “Cadenas de Esfuerzos Multiplicados” pretendemos analizar el impacto de esta política universitaria en zonas rurales.

Para empezar es necesario comentar que el acceso a estudios superiores de los estudiantes provenientes de zonas rurales presenta grandes dificultades ya que el porcentaje, de los alumnos que egresan de las escuelas rurales y que siguen sus estudios, es muy bajo. Esto se debe a que los chicos tienen un difícil acceso a la información, gran distancia territorial a la universidad, escasos recursos económicos, poca frecuencia en el transporte público, etc. Por lo cual una vez terminado el secundario, la gran mayoría se dedica al trabajo rural, constituyéndose como la principal alternativa. La información es

muy importante en este aspecto ya que cuando la información llega a los lugares alejados, se amplían las posibilidades y alternativas, y en consecuencia la capacidad de decisión es más integral.

Además es importante resaltar los antecedentes de trabajo durante los ciclos lectivos 2013 y 2014, sin dejar de mencionar que durante el 2012 se comienzan a gestar las ideas y formas de trabajar en las escuelas. En el 2013, en el marco de una idea de integración y promoción de las carreras universitarias es que un grupo de estudiantes (“SI, SE PUEDE”) de la UNCuyo provenientes de la misma zona rural (Los Álamos) venimos trabajando de manera voluntaria en la motivación de los jóvenes de dichas escuelas y en el acceso a estudios superiores por parte de los mismos. Para ese año, los trabajos que se realizaron fueron encuestas, charlas, vinculaciones con instituciones públicas (Municipalidad de Maipú y Secretarías de la UNCuyo), la creación de un grupo en facebook que permitió un proceso de retroalimentación constante entre los distintos estudiantes. Ya para el 2014 se logra financiamiento a través del proyecto Cadena de Esfuerzos Multiplicados I, las instituciones escolares y la municipalidad de Maipú posibilitó la descentralización de la información en cuanto a estudios superiores (becas, oferta educativa, guía de recursos, fechas de inscripciones, etc.), propiciando la incorporación al sistema educativo superior de los futuros egresados de las distintas escuelas.

Durante la ejecución de “Cadena de Esfuerzos Multiplicados I” (2014) se ha podido observar que la falta de información es un factor clave que incide en el acceso a estudios superiores. Es así que para el 2015 tenemos el desafío de “promover la integración entre estudiantes de escuelas rurales y su comunidad con la UNCuyo a través de un trabajo conjunto con alumnos universitarios” y “promover construcción de la ciudadanía en la ruralidad” con el objetivo de sensibilizar, fomentar, generar, incidir, participar, propiciar posibles soluciones alternativas, generadas

desde los mismos participantes. De esa manera se produce un diálogo de saberes entre los sectores populares y los académicos con la diferencia de que se participa desde la realidad misma. Lo que responde a la función social de la universidad en cuanto a la formación de sus profesionales, propiciando su participación en el bienestar y equidad comunitaria.

Se podría decir entonces que intentaremos abordar problemáticas atinentes a la descentralización de la información y el acercamiento de la UNCuyo al territorio rural. A su vez que propiciar el fortalecimiento de los procesos de construcción de ciudadanía; incentivando a los estudiantes a asumir un comportamiento de respeto, ejercicio y defensa de sus derechos.

Las instituciones escolares con las que se trabaja son escuela N° 4-189 “Álamos Mendocinos” y escuela N° 4-240 “Silvia Martínez de Ruiz”, localizadas en Ruta Prov. 31 s/n y Ruta 20 s/n de Los Álamos, Fray Luis Beltrán, Maipú, Mendoza. El área de las escuelas abarca una zona eminentemente rural y se componen con una población (en su mayoría) con derechos social y económicamente vulnerados. Esta situación hace que dichas escuelas no sean solo un centro educativo sino, y sobre todas las cosas, un lugar de apoyo, contención y recreación. Es necesario resaltar que son estudiantes que viven y conviven en una zona rural y que en su gran mayoría son hijos de pequeños productores, chacareros y obreros rurales. Y bien, se sabe que el trabajo rural en los últimos años ha entrado en crisis y su población se restringe de muchos bienes y servicios; unos porque no están al alcance y otros por el excesivo coste económico. Por lo que entra en juego el factor de la incertidumbre: ¿podrán seguir trabajando en las chacras, viñas, fábricas?, ¿podrán seguir concurriendo a la escuela los hijos de los trabajadores rurales? ¿Quieren continuar con sus estudios? ¿Cuáles son sus intereses reales? ¿Por qué, muchas veces no se tiene un proyecto de vida? ¿Cuáles son los motivos de esta consecuencia? etc.

Otro aspecto importante es que la mayoría de los estudiantes universitarios que forman parte del equipo extensionista pertenecen a la zona en que se localizan los establecimientos escolares. Es así que esta relación entre los integrantes “del mismo pago” propicia y promueve un fuerte compromiso social, arraigo rural y sentimiento de pertenencia.

Continuamos en este proceso con el desarrollo del proyecto “Cadena de Esfuerzos Multiplicados II” (ejecución 2015-2016), donde; a través de las actividades planificadas se espera desarrollar y fortalecer las potencialidades y capacidades de los estudiantes de ambas escuelas, logrando el empoderamiento de los mismos. Además influenciar de manera positiva en el fortalecimiento del compromiso solidario para continuar con el proyecto, ya que los estudiantes que van egresando puedan iniciar estudios universitarios y que ellos mismos faciliten información sobre su experiencia y sus carreras, propiciando el armando de una red y/o cadenas de contactos que permita mantener en el tiempo los vínculos construidos; como así también ambas escuelas logren fortalecer sus vínculos manteniendo el contacto con la Municipalidad de Maipú y la UNCuyo logrando con esto el fortalecimiento de una gran Cadena de Esfuerzos Multiplicados.

DESAFÍOS DESDE UNA POLÍTICA PÚBLICA, ACADÉMICA Y SOCIAL

Luego de haber comentado a grandes rasgos el proyecto en el que venimos trabajando es que como estudiantes universitarios nos planteamos y re-planteamos analizar el trabajo desarrollado durante estos años con los estudiantes de ambas escuelas. Esto debido a que entendemos que los procesos que se dan en territorio son de suma importancia y valiosos en gran manera; pero si no logramos repensar y, por qué no, animarse a escribir los planteos que se dan en el trabajo conjun-

to con la comunidad, la Universidad y demás actores, creemos y tememos que esto quede como una bonita experiencia simplemente. Por ello pretendemos, en estas páginas, acercarnos y ver las implicancias y desafíos en cuanto a una política pública, académica y social que promueva estos procesos de participación estudiantil en nuestras comunidades.

Para nuestro análisis definiremos a las políticas públicas “...como acciones de gobierno con objetivos de interés público que surgen de decisiones sustentadas en un proceso de diagnóstico y análisis de factibilidad, para la atención de problemas públicos específicos, en donde participa la ciudadanía en la definición de problemas y soluciones.” (Franco Corzo, Julio. 2013). A su vez, Alejandro Villar plantea que el “...proceso de las políticas públicas es sumamente complejo y dista de conformar un conjunto de actividades linealmente producidas y concatenadas. En efecto, se trata de un proceso en que las etapas o momentos (...) constituyen una compleja trama donde la toma de decisiones es atravesada por un conjunto de actores sociales, estatales y políticos.”

Ahora bien, teniendo en cuenta esto vemos que el desarrollo del trabajo realizado entre los estudiantes universitarios y secundarios puede ser (y desde nuestro punto de vista, debe ser) tenido en cuenta a la hora de pensar y diseñar una política pública acorde a la realidad social de las escuelas rurales, en nuestro caso, de la Provincia de Mendoza y por qué no, a nivel nacional. Decimos esto porque observamos este trabajo como algo que emerge de la propia ciudadanía, donde se identifica el problema y se intenta dar soluciones. ¿Dónde vemos esto? y bueno, por ejemplo: en el hecho que somos los mismos estudiantes que egresamos y que vivimos (en su gran mayoría) en la zona y que una vez en la Universidad buscamos soluciones a las dificultades que nosotros mismos vivenciamos en nuestro trayecto y recorrido desde la educación media a la superior.

Y en esto de políticas públicas la Universidad tiene mucho que aportar. Respecto de esto, Néstor Cecchi comenta que cuando “...consultamos a dirigentes de ciertas organizaciones comunitarias, el por qué están tan alejados de las instituciones de Educación Superior expresan, recurrentemente, que es por la falta de información acerca de qué es lo que pueden solicitarle a la universidad...” (Cecchi, Néstor. 2013: 44-45). Es entonces que, ya sea una política pública a nivel gubernamental o una política académica universitaria necesariamente deben ser pensadas para y con la comunidad; rompiendo así la formulación y diseño de las mismas como recetas pensadas desde un escritorio y alejadas de la realidad concreta y comunitaria. Por ello hacemos nuestras las siguientes palabras “Insistimos: la universidad, como parte de su “deber ser” tiene que asumir el compromiso de involucrarse en el diseño e implementación de políticas públicas, interviniendo de manera articulada con los actores mencionados. Esto implica abandonar la perspectiva ególatra de hacer lo que se quiere o lo que le queda cómodo para hacer lo que debe, lo que es necesario.” (Cecchi, Néstor. 2013: 80).

Adentrando en nuestro análisis y desde la experiencia de trabajo territorial, académica y social como estudiantes universitarios, nos es necesario recordar que la Universidad Nacional de Cuyo en su Estatuto manifiesta que “... es una universidad nacional que ejerce su autonomía y autarquía con responsabilidad social (...) articulando saberes y disciplinas, se involucra con la sociedad en el logro del bien común, en la construcción de ciudadanía y en el desarrollo socialmente justo, ambientalmente sostenible y territorialmente equilibrado del pueblo...”

Sumado a esto, el Plan Estratégico Universitario 2021 se refiere a la educación como “... bien público y gratuito, como derecho humano y como obligación del Estado” donde la Universidad “...desarrolla sus funciones sustantivas con inclusión, pertinencia y excelencia”. A la vez

que “...desarrolla políticas con principios de calidad y pertinencia, que fortalecen la inclusión social, la igualdad de oportunidades, la integración en la diversidad y el respeto por las identidades culturales, en el ejercicio pleno de principios y valores democráticos.”

Teniendo en cuenta lo anterior podemos decir que existe un fuerte respaldo desde la política universitaria y académica en cuanto al acceso a la educación como un derecho. Pero no podemos dejar de mencionar que más allá de estos reconocimientos formales, dista aún mucho por recorrer en cuanto a la concreción de dicho derecho, dado que para promover una real igualdad de oportunidades, es necesario, también, favorecer la equidad en este proceso. ¿Por qué decimos esto? Aunque suene redundante, la realidad de los estudiantes de las escuelas y comunidades rurales es muy diferente a la realidad de los estudiantes de las escuelas y comunidades urbanas.

En consonancia con lo dicho hasta ahora, consideramos que la educación superior en todos sus niveles debe asegurar (entre otros aspectos) la inclusión social de sectores sociales que tienen vulnerados sus derechos. Por ello, es que con el trabajo realizado a través del proyecto buscamos avanzar en la doble integración: por un lado, la de los estudiantes secundarios con la UNCuyo; es decir, que los estudiantes de las escuelas rurales puedan decidir la continuación o no de sus estudios superiores, luego de haber tenido la correspondiente información y diálogo con la Universidad Nacional de Cuyo, reduciendo así la distancia territorial, social entre esta casa de estudios y la comunidad en general. Por otro lado, la integración entre sí de los estudiantes de las distintas escuelas rurales. Teniendo en cuenta que lograr “...la participación social de los ciudadanos para transformar su propia realidad, es el eje central en la democracia; además fortalece la conciencia de su pertenencia a la comunidad y los ubica en el escenario emergente de los nuevos tiempos, dejando la mera posición de

simples espectadores para convertirse en protagonistas. Sabemos que la participación no es una actitud espontánea; su logro debe estar atravesado por procesos de co-construcción de conocimiento y capacitación, en una bidirección que puede iniciarse tanto desde la universidad como desde las organizaciones de la sociedad civil, trabajando mancomunadamente en el territorio. Para ello, es necesario encontrar herramientas comunes que posibiliten hacer visibles las necesidades, demandas y recursos y contribuir al fortalecimiento de esos grupos u organizaciones, en tanto actores fundamentales en el desarrollo territorial.” (Cecchi, Néstor. 2013: 45-46)

Finalmente y a modo de conclusión debemos revalorar que a la Universidad la sostienen todos, desde los sectores más pobres hasta los más ricos, ya sean obreros, profesionales, empresarios, productores, chacareros, etc. Y es nuestro compromiso como estudiantes universitarios defender una Universidad Pública, Gratuita e Inclusiva. En sintonía, con esto es que pensamos la extensión como un “...proceso educativo transformador donde no hay roles estereotipados de educador y educando, donde todos pueden aprender y enseñar (...) que contribuye a la producción de conocimiento nuevo, que vincula críticamente el saber científico con el saber popular (...) que tiende a promover formas asociativas y grupales que aporten a superar problemáticas significativas a nivel social (...). Y que se llevan a cabo con la participación e involucramiento de los actores sociales y universitarios...”. (Secretaría de extensión. Portal Udelar).

Luego de todo lo expuesto creemos que el trabajo conjunto y sostenido de todos los estudiantes universitarios en sus respectivas comunidades y territorios debe estar y ser respaldado por la política pública, académica y social, tanto a nivel Universidad como desde el Estado en sus distintos niveles (Nacional, Provincial y Municipal), favoreciendo así procesos de desarrollo integral a partir de la participación y empoderamiento de sus ciu-

dadanos. Creemos que este trabajo debe ser considerado a la hora de pensar, proyectar, redactar y ejecutar una verdadera política pública de acceso a la educación superior universitaria inclusiva. Por ello, debemos comprender que una política pública, que apunte a la inclusión de los sectores postergados y alejados de los grandes centros urbanos, implica el trabajo conjunto entre el Estado, la Universidad y la Comunidad. Es importantísimo tener Educación Pública y Gratuita pero, no es suficiente; y en esto tiene un gran rol la universidad como promotor de políticas públicas de acceso a la educación pública y de compromiso real de los estudiantes universitarios con su comunidad; propiciando espacios para el ejercicio de una verdadera ciudadana en la ruralidad.

De igual manera, no pretendemos haber realizado un análisis acabado de la política pública, académica y social inclusiva sino que constituye, a penas, un pequeño aporte en el desarrollo de estos procesos de transformación social y educativa.

BIBLIOGRAFÍA

- CECCHI, Néstor, PÉREZ, Dora y SANLLORENTI. (2013). Compromiso Social Universitario: de la universidad posible a la Universidad necesaria. Buenos Aires, Argentina. IEC-CONADU o ICONO IDEAS.
- FRANCO CORZO, Julio. (2013). Diseño de Políticas Públicas. México. IEEXE editorial.
- VILLAR, Alejandro (2008) "El proceso de las políticas municipales de desarrollo económico local en Argentina". Trabajo publicado en Medio Ambiente y Urbanización, Nro 68, Abril 2008. Buenos Aires.
- Reglamento de convocatoria 9na Convocatoria Proyectos Mauricio Lopéz. Disponible en: <http://www.uncuyo.edu.ar/articulacion-social/novena-convocatoria> Consultado el 10 de octubre de 2016, a las 12:53 horas.
- Estatuto Universitario Universidad Nacional de Cuyo.
- Plan Estratégico 2021 Universidad Nacional de Cuyo.
- Ley de Educación Nacional N° 26.206/06.
- Secretaría de extensión. Portal Udelar, disponible en: http://www.universidad.edu.uy/renderPage/index/pageId/86#heading_198 Página consultada el 5 de octubre de 2016 a las 16:10 horas.

Intervenciones en extensión universitaria en contextos actuales y derechos humanos. Construcción de la subjetividad y derechos de la infancia

*Julieta Malagrina
Santiago Díaz Lira
Catalina Bertellotti
Camila Rozas Villegas
Vanina López*

**Facultad de Psicología
Universidad Nacional de La Plata**

Organizaciones de la comunidad involucradas: Asociación Civil Qom Dal Laxaic “Gente Nueva”, Programa Provincial Barrio Adentro, Comisión Provincial por la Memoria, Centro de Atención a Víctimas de violencia de Género, Centro Comunitario Pantalón Cortito, Escuelas públicas zonales, Centros de Salud zonales.

RESUMEN

Compartimos la dinámica que implementamos en uno de los Talleres del Proyecto de Extensión “Entretejiendo derechos. Fortalecimiento y ampliación de derechos en el barrio Qom” (UNLP) para los niños de una comunidad Qom y sus familias en las afueras de la ciudad de La Plata, con características de analfabetismo y marginalidad económica, para el fortalecimiento del desarrollo de la infancia y sus derechos (Malagrina, 2014a, 2014b).

En el Taller de Psicología Comunitaria tenemos como objetivo el fortalecimiento del desarrollo de la infancia, la inclusión y permanencia escolar y el refuerzo y sostén de los vínculos parentales y de crianza. Diseñamos para la complejidad de estas particularidades un Taller de producción textual: “Hacer

la propia historia”, en los que estimulamos las producciones escritas de los niños que los acercan a actividades escolares, a la vez que al ejercicio de sus derechos como niños al ser activos de decidir y elegir en su historia de vida. Promovemos con este doble nivel de trabajo la apropiación del niño de su historia (las narrativas que produce y su propia vida), construyendo herramientas para decidir sobre ella y sus derechos. Interactuamos con cada niño desde la escucha, interviniendo desde el objetivo de enriquecer su construcción subjetiva, haciendo foco en las historias de estos niños en el contexto de sus familias (De la Mata & Cubero Pérez, 2005; Moise, 2007; Villalta, 2011). En nuestro marco teórico establecemos una relación entre el niño como un sujeto psicológico, un sujeto pedagógico (el niño en la escuela) y un sujeto político (niño y sus derechos). Consideramos

el desarrollo del niño en toda su complejidad subjetiva, que no llamamos individual porque supone complejas y permanentes construcciones con los otros (De la Mata & Cubero Pérez, 2005; Villalta, 2011).

Comentamos algunas experiencias que muestran las ventajas del diseño como facilitador de los atravesamientos complejos señalados respecto del desarrollo de la infancia y la apropiación de derechos, para transformar los obstáculos en desafíos desde la intervención práctica de la extensión universitaria en territorios en contextos actuales. Acercamos resultados como: que varias familias cambien de opinión respecto de hacer uso de la institución educativa preescolar, a partir del registro de las habilidades comunicacionales, expresivas e intelectuales de los pequeños en los talleres, o como: la valorización de integrantes de la comunidad y de la escuela respecto de las producciones subjetivas y la historia del niño en el marco de los derechos.

A la vez revisamos nuestras prácticas en un ateneo teórico-clínico, un espacio sistemático de reflexión sobre las intervenciones de la universidad en territorio y de producción de saber en la formación de los estudiantes de psicología (Malagrina 2015). Estas formas de intervención, suponen una dimensión formativa del compromiso social universitario, la revisión y reflexión de sus prácticas. Nuestra experiencia formativa como extensionistas nos permite articular, durante la formación de grado un bagaje conceptual y una praxis, para construir una futura vida profesional comprometida y crítica, que contempla un modelo de sociedad que trasciende a la disciplina.

Palabras clave: Derechos de la infancia, Construcción de la subjetividad, Extensión universitaria en Psicología, Estrategias institucionales y saberes, Formación en el grado.

INTERVENCIONES EN EXTENSIÓN UNIVERSITARIA EN CONTEXTOS ACTUALES Y DERECHOS HUMANOS. CONSTRUCCIÓN DE LA SUBJETIVI- DAD Y DERECHOS DE LA INFANCIA

Compartimos la dinámica que implementamos en uno de los Talleres del Proyecto de Extensión “Entretejiendo derechos. Fortalecimiento y ampliación de derechos en el barrio Qom” (UNLP) ¹ para los niños de una comunidad Qom y sus familias en las afueras de la ciudad de La Plata, con características de analfabetismo y marginalidad económica, para el fortalecimiento del desarrollo de la infancia y sus derechos (Malagrina, 2014a, 2014b).

En el Taller de Psicología Comunitaria tenemos como objetivo el fortalecimiento del desarrollo de la infancia, la inclusión y permanencia escolar y el refuerzo y sostén de los vínculos parentales y de crianza. Diseñamos para la complejidad de estas particularidades un Taller de producción textual: “Hacer la propia historia”, en los que estimulamos las producciones escritas de los niños del barrio Qom y sus familias, que los acercan a actividades escolares, a la vez que al ejercicio de sus derechos como niños al ser activos de decidir y elegir en su historia de vida. Promovemos con este doble nivel de trabajo la apropiación del niño de su historia (las narrativas que produce y su propia vida), construyendo herramientas para decidir sobre ella y sus derechos. Interactuamos con cada niño desde la escucha, interviniendo desde el objetivo de enriquecer su construcción subjetiva, haciendo foco en las historias de estos niños en el contexto de sus familias (De la Mata & Cubero Pérez, 2005; Moise, 2007; Villalta, 2011). En nuestro marco teórico establecemos una relación entre el niño como un sujeto psicológico, un sujeto pedagógico (el niño en la escuela) y un sujeto político (niño y sus derechos). Consideramos el desarrollo del niño en toda su complejidad subjetiva, que no llamamos individual porque supone complejas y permanentes construcciones con los otros (De la Mata & Cubero Pérez, 2005; Villalta, 2011).

Entendemos la extensión universitaria como dispositivo de formación en la cooperación y el compromiso en dos sentidos. Primero como propuesta de vínculo ofrecida a la comunidad para el fortalecimiento del desarrollo de la infancia y de las relaciones comunitarias en redes de contención y apoyo para la inserción escolar de los niños Q'om (Malagrina, 2014b). Consideramos el desarrollo del niño en toda su complejidad subjetiva, que no llamamos individual porque supone complejas y permanentes construcciones con los otros (De la Mata & Cubero Pérez, 2005; Villalta, 2011). Esta comunidad como pueblo originario, presenta otros atravesamientos ligados a la identidad y la inclusión, por ejemplo en las instituciones educativas, jardín de infantes y escuela primaria.

Segundo, pensamos la extensión universitaria como dispositivo de formación en la manera de construcción de la profesión del psicólogo desde el grado, a través de la formación de estudiantes de psicología como extensionistas con experiencias teórico-prácticas de extensión, paralela al trabajo de los talleres y entrevistas con la comunidad (Malagrina, 2005, 2014a, 2014b). Consideramos una dimensión ético política del proceso formativo de los extensionistas, que involucra a la institución universidad, en donde el saber es construido y no es sin una praxis (Danziger, 1997; Rose, 1996). Si bien el Proyecto es interdisciplinario acercaremos la dinámica de trabajo puesta en marcha en uno de sus Talleres, de Psicología Comunitaria, que pone en primer plano la dimensión formativa del compromiso social universitario.

En los Talleres de Psicología Comunitaria tenemos como objetivos el fortalecimiento del desarrollo de la infancia, la inclusión y permanencia escolar y el refuerzo y sostén de los vínculos parentales y de crianza. Trabajamos con niños que aún no ingresaron a la escuela y de los primeros años de la escuela primaria y con sus familias. Atendemos a la paulatina construcción de ese niño como sujeto psíquico activo y productivo y su correlación con un sujeto político en tanto asiento de derechos de la infancia (Malagrina, 2014a, 2014b). Diseñamos para la complejidad de estas particularidades un Taller de producción

textual: “Hacer la propia historia”, en los que estimulamos las producciones escritas en los niños que los acercan a actividades escolares, a la vez que al ejercicio de sus derechos como niños al ser activos de decidir y elegir en su historia de vida. Promovemos con este doble nivel de trabajo la apropiación del niño de su historia (las narrativas que produce y su propia vida), construyendo herramientas para decidir sobre ella y sus derechos. Tenemos un abordaje clínico con cada niño que supone observación, escucha, interacción e intervención con el objetivo de enriquecer la construcción subjetiva, haciendo foco en las historias de estos niños en el contexto de sus familias. En nuestro marco teórico establecemos una relación entre el niño como un sujeto psicológico, un sujeto pedagógico (el niño en la escuela) y un sujeto político (niño y sus derechos). Contemplamos estas distinciones en la construcción de la subjetividad que implican considerar también el entorno familiar del niño, su comunidad y su institución escolar (De la Mata & Cubero Pérez, 2005; Moise, 2007; Villalta, 2011). Incentivamos que los niños y los adultos responsables de su crianza, se interesen y valoricen más las producciones subjetivas y la historia del niño en el marco de los derechos. Iniciamos dispositivos para constituir redes de apoyo familiares y comunitarias. También tenemos entrevistas con los grupos de crianza en donde conversamos las problemáticas vinculares identificadas, los prejuicios sobre el aprendizaje y la adquisición de capacidades en los niños pequeños, de los niños aún no escolarizados, o que peligran su inclusión en la escuela, y el seguimiento de estas situaciones. Son indicadores positivos del valor de estas estrategias, que varias familias cambiaron de opinión respecto de hacer uso de la institución educativa preescolar, a partir del registro de las habilidades comunicacionales, expresivas e intelectuales de los pequeños en los talleres. Así también estas estrategias resultaron favorables para la valorización de las producciones subjetivas y la historia del niño en el marco de los derechos, el fortalecimiento y sostén de los vínculos parentales y de crianza con los niños. En los talleres asisten de manera regular alrededor de 25 niños, con participación activa y compromiso en los encuentros.

La formación de los extensionistas en psicología comunitaria consiste en la sistematización de lecturas del marco teórico (aportes de la Psicología Comunitaria, la Psicología Histórico Cultural, la Psicología Genética y el Psicoanálisis) y comentarios de artículos. Estos materiales se analizan en ateneos formativos teórico- clínicos planificados por la coordinadora del Proyecto en el área de Psicología (Malagrina, 2005, 2014a, 2014b). Se revisan las producciones de los talleres y se ensayan formas de comunicación para la transmisión e intercambio de saberes en la universidad: reseñas, análisis de casos, trabajos libres, intercambio interdisciplinario en las reuniones generales (con la expectativa de la construcción de saberes que trasciendan a lo disciplinar). Entendemos que tenemos una responsabilidad ética al articular los distintos niveles teóricos y categorizar el conocimiento y la praxis que involucra una dimensión institucional. Visualiza un modelo de universidad y de construcción de saber sensible a las necesidades y formas de vida de la comunidad con la que trabajamos.

Comentamos algunas experiencias que muestran las ventajas del diseño como facilitador de los atravesamientos complejos señalados respecto del desarrollo de la infancia y la apropiación de derechos, para transformar los obstáculos en desafíos desde la intervención práctica de la extensión universitaria en territorios en contextos actuales. Acercamos resultados como: que varias familias cambien de opinión respecto de hacer uso de la institución educativa preescolar, a partir del registro de las habilidades comunicacionales, expresivas e intelectuales de los pequeños en los talleres, o como: la valorización de integrantes de la comunidad y de la escuela respecto de las producciones subjetivas y la historia del niño en el marco de los derechos.

A la vez revisamos nuestras prácticas en un ateneo teórico- clínico, un espacio sistemático de reflexión sobre las intervenciones de la universidad en territorio y de producción de saber en la formación de los estudiantes de psicología (Malagrina 2015). Estas formas de intervención, suponen una dimensión formativa del compromiso social universitario, la revisión y reflexión de sus prácticas. Nues-

tra experiencia formativa como extensionistas nos permite articular, durante la formación de grado un bagaje conceptual y una praxis, para construir una futura vida profesional comprometida y crítica, que contempla un modelo de sociedad que trasciende a la disciplina.

Tomaremos producciones de los niños realizadas en el Taller, que muestran las ventajas del diseño como facilitador de los atravesamientos complejos señalados, para transformar los obstáculos en desafíos desde la intervención práctica y la producción de saber de la formación de los psicólogos:

a. Historia de Anahí2 (11 años): Había una señorita de inglés que estaba pasando el presente, al que no respondía porque no escuchaba le ponía ausente sin importar que esté, porque la tenían podrida.- Camila? -Presente. -Present tiene que decir. -Present. -Rocío? -Presente señora. -Señorita por favor. Pero al otro día no fue a la escuela, tenía fiebre. Los chicos la estuvieron esperando abajo de la lluvia, se cagaron de frío, pero no llegó. La señorita se desmayó, fue al hospital y murió. Pero todo fue una mentira porque tenía fiaca y no quería ir más a la escuela. Los nenes se enteraron y se fueron a sus casas mojados y lloraron. Apareció la llorona en el hospital y murió de verdad. Sus últimas palabras fueron: "era mentira..."

Anahí narra una historia fantaseada que es también la suya y la que vive su comunidad (promesas incumplidas, otros que van al barrio de manera pasajera, cantidad de días sin clases en la escuela). En la historia muestra sentimientos de abandono y frustración sentidos ante la distancia, la desidia y el prejuicio con el que muchas veces son tratados los niños Q'óm. Señala el valor que el otro (docente) le da o no a su educación y la ausencia de un tercero que regule la arbitrariedad o la injusticia, aquí asegurada por la llorona y no por un estado de derechos. En la historia muestra cuál es la atención que la niña puede prestar a la calidad de los vínculos y distinguirlos mercedores o no de confianza. Con el cuento denuncia el descompromiso de la institución escolar a la precariedad en la que ellos viven, donde las faltas se hacen

más notorias. La mentira de la señorita y la fantasía de justicia, con el castigo a la docente en el cuento, muestran todo un recorrido de aprendizaje en el conocimiento y ejercicio de sus derechos. También tramita con la actividad de la narración lo sufrido, vivido pasivamente en el cotidiano. La fantasía ofrece una compensación afectiva, con el cuento juega teniendo ella el dominio de lo que sucede, en el relato ella decide si la señorita va a clase, falta, vive o se muere.

b. *Historia de Malena (9 años): "Mafalda tenía 10 años, está saltando la soga unos señores mirando. Un señor dijo ¿por qué está saltando? paró de saltar y le gritó ella oye don no me critiques! y siguió saltando porque se dio cuenta que los otros la estaban mirando y le daba vergüenza. Se sintió mal. Después se sintió más o menos bien y pensó en buscar otro lugar y dijo acá yo voy a seguir saltando!"*

Malena se crió en una familia que ha tenido ocultamientos respecto de la identidad de sus niños. Viene trabajando para sobreponerse a sus frustraciones, desconfianza con ella misma, falta de aceptación y burlas de sus pares. Muchas veces anulaba o rompía sus producciones, las abandonaba o las dejaba de hacer por temor a que salgan mal. El cuento la representa, en tanto pone un límite al otro que habla y juzga y puede defenderse habilitándose en el continuar el juego y darse una respuesta con su propia palabra. Además muestra en su historia a una protagonista decidiendo y eligiendo su espacio y acción. Malena toma la propuesta de los derechos de la niñez y la interioriza, en la narrativa defiende su derecho a usar su palabra, a jugar, a tener un espacio libre del prejuicio de la mirada del otro. Aprovecha la mediatización intersubjetiva que le ofrecimos y la hace suya. La confianza que depositamos sobre ella y sus capacidades, que estaba intersubjetivamente ofrecida en una zona de trabajo conjunta mediada por nosotros, ahora está internalizada y construida por ella misma. Este posicionamiento subjetivo repercute en su disposición intelectual, quiere aprender porque cree que puede aprender. Al escribir esta historia nos hace muchas preguntas para corregir su escritura (signos de puntuación, si está bien

escrita una palabra) con el interés en que se entienda lo que quiere transmitir.

c. *Historia de Sonia (7 años): Estaba el papá y la mamá comiendo y la hija, y apareció el fantasma, y era negro y asustaba porque tenía la cara negra y la quería matar porque era una nenita mala y no quería hacer la tarea y no ir a la escuela. Ellos murieron, los mató el fantasma con el cuchillo. Ellos también se portaban mal porque retaban a la hija y le pegaban y la mandaban afuera de noche y había una sombra. Y había otra casa pero embrujada y una sombra empujó a la chica contra la pared, sólo gritó... Fin del cuento.*

Sonia plasma en esta historia la noción del bien y el mal que está poniendo a revisión. En la construcción de las estructuras intelectuales Sonia está armando categorías inclusivas de clases y relaciones que suponen un análisis reflexivo del lugar que cada elemento tiene en el conjunto. Pero a su vez en el desarrollo de su afectividad está tramitando la ambivalencia afectiva que implican los vínculos complejos en donde establece relaciones de amor y odio con los mismos vínculos. ¿Los padres son buenos porque la hacen estudiar o son malos porque retan, pegan y castigan? ¿El fantasma es malo porque asusta y mata, o es bueno porque mata a los que se portan mal, no hacen la tarea o pegan y castigan a sus hijos? Esta aparente contradicción muestra el introspectivo dilema del presente de su construcción subjetiva, en la laboriosa articulación de procesos afectivos, morales, intelectuales y lógicos. En la historia muestra su resistencia a realizar las tareas e ir a la escuela (espacio que le está costando sostener), delineando su lugar como sujeto pedagógico y su conocimiento y relación con los derechos a visualizar en la historia su derecho a no ser tratada con violencia.

d. *Historia de Sol (7 años): El nene se tapó el oído porque estaba gritando y después empezó a jugar al vóley. El chico se enojó porque quería agarrar la cartera y se cayó, entonces el otro nene se rió. Después agarró la pelota y fue gol.*

Sol se perdía en las conversaciones, despreocupada y dispersa respondía a todo vagamente y tenía una alegría infundada. Detectamos una importante sordera, hablamos con los padres para apoyar los cuidados en la salud y nos dijeron que “podía ser, pero a ella no le importa”. Usamos las producciones gráficas de Sol para mostrarles a los papás, que si bien Sol no ponía en palabras su molestia, todos sus dibujos tenían orejas inmensas. Acompañamos a la familia para que lleve adelante el tratamiento médico del oído, pero también ofrecimos otra valoración, transmitimos consecuencias en el desarrollo psicológico (intelectuales y afectivas) de la afección biológica, para transformar la idea que la familia tenía sobre el tema para que pueda ser sostenido un tratamiento. Sol con un nuevo espacio, modificó la relación con su cuerpo, mejoró su interés en la tarea, la adecuación de sus respuestas, la necesidad de hablar de ella y contarnos todo lo que tiene que hacer para oír bien (que fue de nuevo al hospital, que le compraron aritos, llamarnos por teléfono para recordarnos su cumpleaños, que escuchó un ruido que era de tal manera). Todo lo oíble ahora tiene valor, la representa y puede ser puesto en palabras, en su historia de vida y en sus cuentos. Transformó la calidad de sus vínculos con los otros y su desarrollo psicológico y su cuerpo, transfiriendo la expectativa y confianza que depositamos en ella. Esta transformación pudo ser sólida porque contamos con asideros en su contexto vital, la escucha no fue individual, los papás nos cuentan orgullosos los progresos de Sol y la maestra nos mandó a decir que en la escuela le está yendo mucho mejor.

Con este diseño de extensión universitaria promovemos el desarrollo psicológico en el contexto concreto del niño contemplando todas las complejidades de esa construcción: familia, comunidad, instituciones escolares, recursos económicos, simbólicos, culturales (en este caso además la identidad de pueblos originarios³). Este dispositivo de intervención respalda la formación de vínculos comunitarios. Atiende a la calidad de los lazos que los niños establecen con nosotros y se transfieren a la relación consigo mismos y su historia, con sus pares, con sus familias y con

los otros culturales, representados muchas veces con la institución escuela que representa una socialización secundaria. Habilita a que los niños se reconozcan como sujetos activos en la formación de su subjetividad y de su historia, atendiendo al conocimiento y ejercicio de sus derechos, particularmente la importancia de la inserción y permanencia en la escuela; a la vez que fomenta la cooperación, la atención y el apoyo en red y el compromiso comunitario.

Nuestra experiencia formativa como extensionistas nos permite articular, durante la formación de grado un bagaje conceptual y una praxis, para construir una futura vida profesional comprometida y crítica. Elegimos que esta articulación sea compleja, heterogénea, dinámica, con más de una voz, sujeta a condiciones epistemológicas, cargada de valores ideológicos y políticos; y sometida a una permanente crítica activa y ética. Las construcciones de saber muestran una posición ético política sobre la formación nuestra como psicólogos en una universidad pública (dimensión institucional) y una expectativa de abordaje que contempla un modelo de sociedad que trasciende a la disciplina.

1 Estos Talleres de Psicología Comunitaria son una parte del Proyecto de Extensión universitaria que articulan investigación, docencia y extensión, son coordinados en territorio desde 2014 por Mg. Julieta Malagrina, que es docente (Profesora Adjunta) de la asignatura Psicología I, Facultad de Psicología UNLP.

2 Cambiamos los nombres propios de los niños en la comunicación científica para la protección de su identidad.

3 Hacemos observar, por ejemplo, las recurrencias en las narrativas realizadas por las niñas de figuras como fantasmas y la llorona que tramitan sentidos específicos en la cultura toba, en los que no nos detendremos en esta acotada transmisión.

BIBLIOGRAFÍA

- De la Mata, M. & Cubero Pérez, M. (2005) *Cultura y procesos cognitivos*. En Cubero Pérez & Ramírez Garrido (Comps.) *Vigotsky en la Psicología Contemporánea* (pp. 47- 79). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Danziger, K. (1997). Chap. 1: Naming the Mind. En *Naming the mind* (pp. 1-20). London: Sage. [Traducción al castellano de María Cecilia Aguinaga (2011): *Nombrar la mente*. Cát.: Psicología I, Facultad de Psicología, UNLP. En: www.psicologia.historiapsi.com]
- Malagrina, J. (2005) *Estrategias institucionales para la formación sistemática de profesionales en APS*. En Segundas Jornadas Provinciales de Salud Mental “Propuestas para un Proyecto de ley de Salud Mental”. Consejo Superior del Colegio de Psicólogos de la Provincia de Bs As.: San Isidro.
- Malagrina, J. (2014a) *La historia, la política y la subjetividad en las concepciones y prácticas de una experiencia en extensión universitaria*. En actas de VI Congreso Nacional de Extensión Universitaria. I Jornadas de Extensión de Latinoamérica y Caribe. II Jornadas de Extensión de AUGM. Asociación de Universidades Grupo Montevideo. Rosario, Argentina.
- Malagrina, J. (2014b) *Condiciones históricas para la apropiación de derechos. Gubernamentalidad y sus consecuencias en la subjetividad en una comunidad Q’om*. En actas de VI Congreso Nacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXI Jornada de Investigación. X Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. “Adicciones: Desafíos y Perspectivas para la Investigación Científica y la Práctica Profesional”. Facultad de Psicología UBA, Provincia de Bs. As.
- Malagrina, J., Díaz Lira, S.; Bertellotti, C.; Rozas Villegas, C.; López V.; Mariano, S. (2015) *Extensión universitaria como dispositivo de formación: Construcción de la subjetividad y derechos de la infancia*. XI Jornada Nacional de Extensión Universitaria UNLA III Jornadas Regionales Metropolitanas. Hacia el VII Congreso Nacional de Extensión Universitaria. Lanús, Facultad UNLA. 18 de Septiembre de 2015.

- Moise, C. (2007) *Psicoanálisis y sociedad*. Teoría y Prácticas. Ediciones continente.
- Rose, N. (1996). Chap. 2. A critical history of psychology. *Inventing our Selves. Psychology, Power, and Personhood* (pp. 41-66). Cambridge: Cambridge University Press. [Trad. de Sandra De Luca y María del Carmen Marchesi (2005): *Una historia crítica de la psicología. Cát. I de Hist de la Psicología*. Buenos Aires: Facultad de Psicología, UBA. En: www.psicologia.historiapsi.com.]
- Villalta, C. (2011). *Infancia, justicia y derechos humanos*. Buenos Aires: Ed Universidad de Quilmes.

Entre el 19 y el 21 de octubre de 2016, Paraná fue sede del VII Congreso Nacional de Extensión Universitaria. La Universidad Autónoma de Entre Ríos tuvo el honor de actuar como anfitriona de esta edición que planteó como eje temático el debate de “Nuevos desafíos para la transformación académica y social”.

La actividad, organizada por la Red Nacional de Extensión Universitaria (REXUNI) y UADER, y auspiciada por el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) y el Ministerio de Educación de la Nación a través de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU), contó con la presentación de casi mil ponencias reunidas por eje y mostradas en formato póster.

En este encuentro también se llevó a cabo el I Encuentro Nacional de Estudiantes Extensionistas, cuyo principal objetivo fue propiciar el intercambio de experiencias de extensión desde la perspectiva de los estudiantes quienes son, en la gran mayoría de los proyectos, sujetos principales de las intervenciones en territorio, diseñadores de acciones de extensión, artífices de nuevas iniciativas y promotores territoriales de las herramientas que brinda el sistema universitario para mejorar la calidad de vida de la población.

ISBN 978-987-3915-01-7



Universidad Autónoma
de Entre Ríos